

SYNTHESE DES ATELIERS

JOURNÉES NATIONALES : ÉCOLE INCLUSIVE ! ÉCOLE POUR TOUS ?

Journées à destination de tous les professionnels du secteur de l'enfance en situation de handicap, de la protection de l'enfance et de l'enseignement.



Du 13 au 15 novembre 2023
au Centre des Congrès de Lyon

Organisées par :



Avec le soutien de :



Table des matières

Atelier n°1 : « Les clés de la coopération : retours d'expériences » ...	3
Atelier 2 : « Croisement de regard autour de la formation des professionnels »	10
Atelier 3 : « Un projet, des projets : quelles articulations ? »	15
Atelier 4 : « Je t'écoute, tu m'écoutes, on s'écoute : l'autodétermination en question »	22
Atelier 5 : « Trop de coordination, tue la coordination... : qui a le leadership ? »	28
Atelier 6 : « Parents, enfants : tous concernés par l'école inclusive ! »	36
Atelier 7 : « La fonction ressource – Qui ? Quoi ? Quand ? Comment ? »	43
Atelier 8 : « Conception universelle des apprentissages : sur les chemins de l'école pour tous »	51
Atelier 9 : « Quelle place pour les paramédicaux à l'école ? Du partage d'informations au partage de locaux »	60
Atelier 10 : « Il n'y pas que l'école dans la vie, il y a le périsco aussi ! »	70
Atelier 11 : « L'école rêvée des enfants »	76
Atelier 12 : « Être un enfant scolarisé comme les autres : l'accès aux droits et à la base élèves »	92

Atelier n°1 : « Les clés de la coopération : retours d'expériences »



Intervenants :

- **Anne-Sophie MORENA**, neuropsychologue de formation, superviseur des Dispositifs d'Auto Régulation (DAR) en France, responsable d'un organisme de formation (<https://www.autoregulation.fr>)
- **Danièle COUTURET**, Conseillère pédagogique ASH, DSDEN de la Haute Saône (70)
- **Anne FESQUET**, Directrice du Dispositif Médico-Éducatif (DIME), de l'Équipe Mobile d'Appui à la Scolarisation 70 (EMAS), du Dispositif Auto Régulation autisme (DAR) à l'ADAPEI Eveil 70 d'Héricourt (Groupe associatif Handy Up)
- **Fanny ROCHE**, Pilote EASco - Chef de Service Plateforme Sud 2, PEP CBFC, DAMS (21)

Animateur :

- **Sonia KRUGER**, Conseillère technique CREA I Bourgogne-Franche-Comté

Rapporteur :

- **Muriel POHER**, Responsable de projet Fédération des CREA I

La prise en compte des besoins éducatifs particuliers nécessite d'inscrire l'action de l'école et du médico-social, mais aussi celle du social et du soin, dans une démarche de coopération partenariale et pluri-professionnelle. La coopération, comme action de participer à une œuvre commune, s'impose ainsi comme un outil essentiel au développement de l'école inclusive mais elle ne va pas de soi. Pour que celle-ci soit efficace, elle suppose de connaître et reconnaître les missions, les rôles de chacun pour que tout le monde trouve sa place dans sa spécificité et devienne complémentaire. Elle suggère également de réfléchir ensemble à un objectif commun : la réussite du parcours de l'enfant impliquant le soutien et le réajustement permanent des actions de chacun. Aujourd'hui, la coopération se développe sur le terrain entre les instances, les dispositifs et les personnes ressources. Elle impulse de nouvelles modalités de travail participant à la naissance d'une culture commune, même si elle repose encore beaucoup aujourd'hui sur des engagements individuels plus que collectifs. Elle participe à la construction d'un espace de collaboration.

Ainsi, à partir de trois expériences, il s'agissait dans cet atelier :

- de mettre en avant des projets de coopérations entre différents acteurs
- de questionner les composantes de ces coopérations réussies, les écueils rencontrés et les leviers possibles pour participer à une école plus inclusive.

L'atelier débute sur l'intervention d'Anne-Sophie Morena, superviseur des Dispositifs d'Auto Régulation (DAR) en France. Elle explique que les DAR (dispositif d'autorégulation) au nombre de 80 aujourd'hui, ont été expérimentés dans le cadre de la stratégie autisme au sein des TND. Ils se fondent sur des données probantes et des études scientifiques. L'objectif de ces nouveaux dispositifs, est de travailler avec les partenaires, d'aller de l'avant pour fonctionner ensemble et regarder là où on veut aller.

Mme Morena, évoque ainsi les constats qui ont conduit à la mise en œuvre des DAR.

- Plus de 50% des élèves aujourd'hui ne possèdent pas les habiletés qui amènent vers la réussite : habiletés sociales, autonomie, compétences cognitives
- Il faut arrêter de faire des dispositifs spécifiques afin de construire une école pour tous quel que soit la singularité de chacun
- Changer de paradigme en travaillant à la révolution des apprentissages pour tous les élèves
- Dans les classes aujourd'hui, tous les élèves sont différents, diagnostiqués ou non, il y a des élèves avec TND ou d'autres troubles. Les enseignants rapportent qu'ils sont fatigués de devoir construire des réponses individualisées. Les acteurs ont besoin d'être formés pour encourager le sentiment d'auto-efficacité des professionnels, les faire monter en compétence.

Les concepts théoriques sur lesquels les DAR se sont construits permettent de mieux comprendre leur fonctionnement et ce qui en fait leur spécificité.

- L'approche cognitivo-comportementale permet de travailler les capacités de l'élève à anticiper, à développer sa flexibilité cognitive, à savoir faire des choix, à travailler sa détermination, pour tendre vers un comportement adapté socialement (partie immergée de l'iceberg (Cf. Powerpoint). En effet, les élèves sortent en général de l'école en raison de difficultés comportementales, mais les problèmes de comportement sont parfois une conséquence d'autres difficultés.

- L'autorégulation se définit comme la capacité à être calme et éveillé, à maîtriser ses pensées, ses émotions et ses comportements pour entrer dans les apprentissages. Plus un enfant est engagé cognitivement dans une tâche moins il présente de difficulté comportementale. « *S'autoréguler, c'est faire un effort, c'est déclencher la climatisation lorsqu'il y a surchauffe* ». Les enfants doivent fournir plus d'efforts pour être au niveau des attendus.

Les DAR sont implantés dans une école en concertation ARS/EN. Le budget d'un DAR est de 140 K€ / an, au bénéfice très progressivement de 8 à 10 élèves avec autisme.

Toutefois, ce dispositif concerne tous les élèves. Toute l'école est impliquée, les acteurs du médico-social sont invités dans l'école, les parents sont également sensibilisés au projet école dans lequel vont être travaillées les compétences psychosociales, l'empathie et la bienveillance. Il offre une occasion de coopération dont l'objectif est de créer une culture commune, de partager des valeurs mais cela reste très énergivore lors de la mise en œuvre.

Cette coopération passe par la constitution d'une équipe renforcée et la formation des différents professionnels (EN et ESMS) qui ne partagent pas le même langage. Pour cela, de nombreux moyens sont mis en œuvre :

- Une équipe pluridisciplinaire renforcée : une équipe enseignante mobilisée, un enseignant supplémentaire pour l'école, une équipe du médico-sociale nommée par l'ARS (3 personnels éducatifs et des paramédicaux à temps partiel), une équipe municipale périscolaire indispensable également.
- Une formation-action et supervision qui prend la forme d'une formation commune de 5 jours dédiés, autour de l'enseignement explicite, pour se fixer de petits objectifs et qui ne porte pas sur les troubles mais sur le fonctionnement du cerveau, les fonctions exécutives, la bienveillance, l'empathie, l'entraide, etc. Quant à la supervision, elle permet de questionner l'autonomie, une attention est portée à la dépendance à l'adulte.

Suite à une étude scientifique longitudinale, il s'avère que 100% des élèves voient diminuer leurs troubles du comportement et acquièrent le savoir être des élèves. Cette réussite s'appuie sur les concepts propres au DAR, basés sur la valorisation des réussites, la non-stigmatisation des différences et l'accompagnement de la communauté éducative. Aujourd'hui, les résultats sont positifs et se traduisent par le plaisir d'être à l'école, la montée en compétences, l'envie d'apprendre et de partager.

Un deuxième temps d'intervention, permet de resserrer la question de la coopération sur le terrain au travers de deux expériences : la mise en œuvre d'un DAR et les pratiques de l'EMAS.

Danièle Couturet (Conseillère pédagogique ASH) et Anne Fesquet (Directrice du DIME) partagent leurs expériences de coopération entre l'Education nationale et le médico-social. La première expérience concerne la mise en œuvre d'un DAR élémentaire dans une école primaire en réseau d'éducation prioritaire qui, au bout d'un an, a permis à 6 élèves d'être accueillis.

Ce premier retour d'expérience permet de mettre en avant les facteurs de réussite de la coopération à travers **deux niveaux d'action : le montage et le fonctionnement du DAR.**

La coopération commence dès la constitution du dossier en faisant l'objet d'une co-construction entre l'Education nationale et le médico-social, et d'une collaboration rapprochée avec tous les partenaires clés : l'ARS, les collectivités territoriales (municipalité, communauté de commune, département (cantine et collège), région (lycée)) et la MDPH. Elle se poursuit au travers d'une communication co-portée pour informer l'ensemble des acteurs dont les partenaires clés, les familles et l'ensemble des professionnels dans le temps scolaire et hors temps scolaire.

L'objectif est d'éviter les malentendus. Le but étant d'impliquer chacun dans le partage des responsabilités par l'établissement d'une convention co-écrite et dans l'élaboration d'une culture commune par la mise en œuvre de la supervision. La supervision apparaît alors comme un temps complémentaire des temps de formation favorisant la mise en lien des personnels ayant des cultures différentes. La formation conjointe, quant à elle, vient étayer la construction de valeurs communes en valorisant la complémentarité des champs de compétences, la connaissance puis la reconnaissance de chacun.

Il s'agit de faire équipe en créant les conditions d'une confiance réciproque. Cette confiance est au cœur de la collaboration. Elle se construit dans le temps au travers de la création d'un langage commun où chacun accepte la vision de l'autre et de la co-construction d'outils communs : pédagogiques, de gestion, de régulation, de co-pilotage...

Néanmoins, tout cela nécessite de s'adapter, de faire équipe et de trouver du temps pour apprendre à faire la connaissance de l'autre avec ses différences. Il peut prendre la forme de temps de convivialité, « *ce n'est pas du temps perdu !* ».

Le deuxième retour d'expérience concerne les EMAS (Equipe mobile d'appui à la scolarisation). Elle conforte l'idée de la nécessité d'une co-construction à chaque étape de la vie du dispositif. Dans le cadre de cette expérience, la collaboration se joue entre deux partenaires : l'Education nationale et le médico-social. Elle s'articule autour de quelques idées fortes constitutives d'une coopération réussie :

- Créer une équipe commune Education nationale et médico-social avec la contribution de pairs experts de l'Education nationale
- Mettre en œuvre une méthodologie commune d'intervention et élaborer conjointement des supports
- Fonctionner conjointement pour :
 - co-analyser et co-valider des saisines : la demande est systématiquement commune Education nationale et médico-social. Un binôme de ces deux entités se met en place de façon à porter le même regard sur l'évaluation et les mêmes éléments de réajustement
 - partager des valeurs
 - s'adapter à l'autre : réguler, se parler, se confronter, faire équipe

Un troisième temps d'intervention aborde un autre outil engageant la coopération : la mise en place des groupes d'échanges d'analyse des pratiques.

Fanny Roche, pilote de l'EASco présente ce dispositif liant l'Education nationale et le médico-social. Cette EMAS est rattachée à un dispositif médico-social (PEP CBFC) qui a historiquement toujours eu un lien avec l'Education nationale. En sortie de Covid, l'EASco faisait face à de nombreuses demandes des équipes pédagogiques liées à des situations difficiles. En réponse, il a été proposé de mettre en place des groupes d'échanges d'analyse de pratiques.

Avant d'aller officiellement dans les écoles en milieu ordinaire, un test auprès des UEE (Unité externalisée d'enseignement) et UEI (Unité d'enseignement Interne) de l'association a été mis en place. Le projet a ensuite été soumis aux inspecteurs de l'Education nationale de circonscription qui s'en sont saisis. Au-delà des groupes d'échanges de pratiques où sont évoquées des situations, des thématiques, c'était aussi apporter des outils et des pistes d'actions aux équipes.

La composition de l'équipe EASco est la suivante :

- 2 psychologues
- 1 orthophoniste à $\frac{3}{4}$ temps
- 1 psychomotricienne
- 1 éducatrice spécialisée
- 1 éducatrice scolaire

Les groupes d'échanges de pratiques post-covid ont été mis en place sur des établissements scolaires du premier degré. Quinze groupes en tout, animés par la psychologue du groupe d'appui et co-animés avec une conseillère technique du médico-social (psychomotricien, orthophoniste, éducatrice spécialisée...), ont permis de construire une réponse aux problématiques de terrain. Ils ont également permis de construire un lien de confiance entre l'équipe de l'EMAS et les IEN (Inspecteurs de l'Education nationale). Ces derniers sont des acteurs importants de cette coopération, ils facilitent notamment l'organisation de ces échanges en dégageant du temps.

Synthèse des échanges avec la salle

L'avenir des UEMA et UEEA est questionné alors que des DAR existent. Il est rappelé qu'un cadre réglementaire et des cahiers des charges prévalent pour chacun de ces dispositifs.

Les UEEA n'ont pas les mêmes finalités que le DAR. Il est essentiel de s'entendre sur les besoins et ce que l'on souhaite faire. Sur le principe, plus on travaille avec le milieu ordinaire, moins on aura besoin de dispositifs spécifiques.

La question de l'importance de la définition de critères de sortie de DAR est posée, de la même façon que des critères d'admissibilité dans un DAR ont été définis.

Ce qui distingue un DAR d'une UEMA ou UEEA, est que les enfants sont présents dans des classes ordinaires. Le dispositif vient soutenir ce mode de scolarisation, de ce fait, on ne parle pas d'inclusion, on ne dit pas « *il va venir dans la classe* », c'est l'environnement de la classe qui s'adapte. A la différence des UEMA et UEEA où l'enfant est dans une unité d'enseignement dédié et fait des temps d'inclusion dans une classe ordinaire selon ses possibilités.

Le but est que le dispositif DAR s'efface au fil des ans et que des élèves relevant de DAR élémentaire, aillent en collège ordinaire, sans AESH (Accompagnants des

élèves en situation de handicap), avec l'appui éventuel d'un éventuel SESSAD (ou PMO d'un dispositif).

Les moyens attribués au DAR sont par ailleurs jugés trop justes (140 K€). Ce constat met en exergue des fonctionnements favorisant les métiers d'AES (Accompagnant éducatif et social) peu valorisés qui pourrait évoluer vers le métier d'éducateur.

Les apports du DAR pour une école inclusive sont décrits : les principes de l'enseignement explicite et la pédagogie positive qu'il promeut, permettent de répondre aux besoins de 80 % des élèves. Pour les autres, un double travail est en cours : un travail général pour mettre en place des adaptations pour toute la classe et des plannings qui sont réalisés à l'année pour travailler des thématiques particulières : harcèlement, différence, etc.

La distinction entre DAR et fonction ressource d'un IME (ou dispositif) est amenée à être mieux précisée, les IME ayant aussi pour mission d'aller vers l'école. Cette dynamique des IME est très en résonance avec la transformation de l'offre : 30% des enfants en IME pourraient avoir leur place en milieu ordinaire, s'il y avait un accompagnement conjoint, si le milieu ordinaire était formé, si le milieu spécialisé se déplaçait vers le milieu ordinaire.

La proposition d'avoir des équipes médico-sociales dans les écoles pour éviter d'exclure l'élève est ainsi portée à l'attention de tous.

Atelier 2 : « Croisement de regard autour de la formation des professionnels »



Intervenants :

- **Sandrine AMARÉ**, Chercheuse et Directrice Formation Supérieure et Recherche, Ocellia
- **Christel BERT**, CPC ASH, Académie de Grenoble
- **Annabelle SARTRE**, Coordinatrice de l'EMAS SUD Drôme, PEP26

Animateur :

- **Anne-Laure OVIZE**, Responsable Formation, CREA I Auvergne-Rhône-Alpes

Rapporteur :

- **Gwenaëlle HUYGHE**, Conseillère technique, CREA I Auvergne-Rhône-Alpes

En 2006, Charles Gardou expliquait qu'une des voies de mutation permettant l'inclusion scolaire était l'entrecroisement des regards et des compétences : « *Il nous faut relier au lieu de délier. Entrecroiser les regards. Entrelacer les compétences et les savoirs. Travailler en réseau. Echanger les expériences. Faire connaître les réussites. C'est un autre chemin obligé vers une culture de l'inclusion* ». ¹

Au niveau de la région Auvergne-Rhône-Alpes, une convention thématique sur l'école inclusive a été conclue entre l'ARS et la région académique Auvergne-Rhône-Alpes en 2016. Cette convention déclinant la politique nationale, a permis notamment la mise en place d'actions de formations interprofessionnelles et intersectorielles. Ainsi, entre 2018 et 2022, sur la région, 200 professionnels de l'Éducation nationale et 223 professionnels du secteur médico-social ont bénéficié d'une formation croisée visant à impulser les concepts d'éducation inclusive auprès des professionnels, à faire évoluer les pratiques et à promouvoir et renforcer le travail collaboratif entre les acteurs intervenant sur le parcours scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap.

Ces formations permettent, en premier lieu, aux différents professionnels intervenant autour de l'enfant de se connaître, se reconnaître et de se rencontrer. Celles-ci suffisent-elles pour autant à mettre en place une collaboration qui paraît nécessaire à la réussite de l'école inclusive ?

¹ C.GARDOU, *Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation*, Reliance 2006/4 (N°22) -p 91 à 98

L'atelier proposé à l'occasion des journées nationales « école inclusive » proposait d'aborder ces questions sous plusieurs angles :

- Comment concevoir les formations croisées (conditions / contenus / pédagogie) ?
- Quels sont les effets de ces formations-actions en termes de coopération effective ?
- Quels sont les facteurs favorisant la mise en place d'une collaboration effective ?

Le contexte et les objectifs de l'atelier

Les formations croisées à destination des professionnels de l'Education nationale et du médico-social sont réalisées au bénéfice d'une coopération effective en milieu scolaire, dans l'intérêt de tous les enfants. L'objectif de cet atelier était de favoriser les échanges sur ces formations, à partir du partage des expériences de Sandrine AMARÉ², Christel BERT et Annabelle SARTE, représentantes des formations croisées menées en région Auvergne-Rhône-Alpes.

Les formations dites croisées, interprofessionnelles et intersectorielles ont été initiées dans le cadre des politiques nationales en faveur de l'inclusion scolaire. Celles-ci sont la traduction de la fiche action n°7, issue de la signature en 2016 d'une convention entre l'ARS Auvergne Rhône-Alpes et les académies de Lyon, Grenoble et Clermont-Ferrand, en faveur de l'école inclusive. Celle-ci implique une diversité d'acteurs tels que l'Education nationale, l'ARS, les OPCO et divers organismes de formation.

Ces formations s'inscrivent en complémentarité d'autres formations existantes, et s'adressent à une trentaine de participants du premier et du second degré de l'Education nationale, des professionnels des établissements sociaux et médico-sociaux, des représentants territoriaux (MDPH, associations...) et des représentants de parents.

Les objectifs des formations croisées

Les formations croisées des secteurs de l'Education nationale et du médico-social ont pour objectif :

- **d'impulser les concepts d'éducation inclusive** auprès des professionnels, ainsi que leurs conditions de réussite,

² Co-auteurice de l'ouvrage *D'un mariage forcé à une union librement consentie*. S. AMARE, P. MARTIN-NOUREUX, 2017, 288p., Erès.

- **de faire évoluer les pratiques** afin de garantir un parcours de scolarisation réussi pour tous les enfants et adolescents, notamment en favorisant la connaissance mutuelle des métiers de chacun et en permettant de développer une culture de travail en commun³,
- **de promouvoir et renforcer le travail collaboratif** entre les acteurs intervenant sur le parcours scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap, en particulier par l'élaboration conjointe de plans d'actions sur le territoire.

La mise en œuvre des formations croisées

La conseillère pédagogique de circonscription procède à un travail de repérage et d'analyse territoriale, afin de cibler les enjeux spécifiques du territoire (création d'une Unité Externalisée par exemple) et de proposer l'organisation d'une formation. Ce travail est complexe car les statuts, les organisations et le cadre administratif des formations entre l'Education nationale et le secteur médico-social ne sont pas toujours identiques.

Les formations croisées se déroulent sur trois jours (deux consécutifs, et une journée le mois suivant) avec une approche participative, des échanges en petits groupes et la création de fiches actions.

Le lieu de la formation varie entre les premiers et les derniers jours de regroupement (école, collège, structure médico-sociale) favorisant ainsi une meilleure compréhension du fonctionnement des deux parties, permettant d'entamer la coopération dans une dimension conviviale.

Le contenu des formations croisées

Si elles s'adaptent selon les contextes, les formations abordent en premier lieu des concepts théoriques afin d'aller vers une mise en application pratique :

- Quelles représentations du concept d'école inclusive ?
- Les 5 axiomes de Charles GARDOU
- L'école inclusive, l'évolution du métier des acteurs – Serge THOMAZET
- Le cadre législatif : identifier les évolutions à partir du parcours d'un élève
- Co-construction d'un projet commun – réalisation d'une fiche action
- Reprise des fiches actions
- Collaborer avec les partenaires
- La place de la famille, quel partenariat ?
- Cartographier les acteurs sur votre territoire

³ L'intervenante Sandrine AMARE soutient l'expression « faire culture en commun », qu'elle distingue de « culture commune », dans le sens où construire une culture en commun permet à chaque acteur de maintenir son ancrage, et donc sa propre culture.

- Création d'un espace commun actif après la formation
- Des fiches actions sont ensuite élaborées en petits groupes. L'intérêt est qu'elles créent le maillage de la coopération, les actions sont donc à dimensions variables, nécessitant parfois des conventions.

Les chiffres de 2018 à 2023

Sur l'ensemble du territoire Auvergne-Rhône-Alpes, 50 sessions de formations croisées ont été déployées, impactant 1 309 professionnels, dont 48% sont issus de l'Education nationale et 49% du secteur médico-social.

L'importance du processus coopératif

La coopération, qui se distingue de la collaboration, fait référence au modèle des « 4C » de la Convivialité, du Choix, de la Coresponsabilité de la réussite et de la Confiance.

Dans un article paru dans la nouvelle revue Education et société inclusives, Sandrine AMARE distingue 6 repères directeurs qui soutiennent le processus coopératif ⁴:

- Se laisser transformer
- Conjuguer dialogue intérieur et dialogue avec l'Autre
- S'autoriser au franchissement des frontières et s'ajuster en permanence
- Consentir à l'interdépendance
- Oser tâtonner face à la complexité
- Accueillir l'inconfort de la dissonance

Synthèse des échanges avec la salle

La discussion avec les participants aborde plusieurs aspects liés à la formation croisée et à la coopération entre les professionnels de l'Education nationale et du secteur médico-social, dans le contexte de l'école inclusive.

Concernant l'organisation de ces formations, celles-ci ont lieu pendant le temps scolaire. Les formations ayant été repérées dans les plans de formations de l'année précédente, les enseignants du 1^{er} degré sont remplacés. Les formations s'échelonnent toute l'année, et les actions résultant des fiches actions peuvent être mises en place à n'importe quel moment de l'année scolaire. La question de la

⁴ S. AMARE, *Faire l'apprentissage de la rencontre dans le cadre d'une coopération interprofessionnelle – Vers une culture en commun*, La nouvelle Revue – Education et société inclusives 2022/3 (N°95) - p 111 à 126 - éditions INSHEA

présence des cadres (inspecteur de l'Education nationale, chef de service et directeur du médico-social) est abordée, soulignant l'importance de la confiance et de la participation de tous à tous les niveaux. De la même façon, la place des parents comme co-formateurs est évoquée, et la question de la continuation de l'espace commun après la formation est soulevée, avec des participants en attente de rencontres futures pour maintenir la dynamique.

Lors des échanges, les défis spécifiques liés à la formation des enseignants déjà en poste ont été abordés, soulignant la nécessité d'une sensibilisation et d'une collaboration accrue. Des changements de perspectives sont mis en évidence par les jeunes enseignants en relation avec leur récente expérience en tant qu'élèves dans un environnement inclusif. De manière générale, les participants évoquent le souhait que l'école inclusive soit davantage abordée dans la formation initiale des enseignants.

Des exemples concrets sont présentés, incluant des initiatives mises en place dans diverses académies et structures spécialisées, notamment dans les territoires du Doubs, du Pas-de-Calais, de Maine-et-Loire et de l'Yonne. Les participants soulèvent des questions sur les limites de la dynamique inclusive, sur les différences de pratiques entre territoires et sur les défis rencontrés par les enseignants en termes de surcharge de travail. Les participants évoquent également des difficultés liées au manque de temps dans le secteur de l'Education nationale, mais aussi aux moyens nécessaires pour mettre en œuvre l'éducation inclusive. Les discussions abordent aussi la question des changements structurels des IME, en lien avec la transformation de l'offre médico-sociale.

La question des défis de la coopération entre l'Education nationale et le secteur médico-social en raison d'objectifs parfois différents dans l'intervention et de la place de chacun a été évoquée, notamment en lien avec les interventions des équipes éducatives des EMAS, des SESSAD ou SESSAD Pro au sein des établissements scolaires.

La nécessité d'adapter les pratiques pédagogiques au sein de l'Education nationale est soulignée, avec l'idée d'accepter d'être utile à chaque enfant, même s'il ne suit pas le cursus standard. Les formations croisées permettent ainsi de décaler les regards, notamment sur le rôle de l'école.

Enfin, la nécessité de prendre en compte les disparités entre les territoires est soulignée en lien avec la question de l'essaimage des formations dans d'autres régions à partir de l'exemple positif de coopération en région Auvergne-Rhône-Alpes. L'importance de parler un langage commun et de poursuivre les efforts malgré les défis est soulignée, avec l'espoir de voir des changements progressifs dans le système éducatif.

Atelier 3 : « Un projet, des projets : quelles articulations ? »



Intervenants :

- **Elise LERCH**, Enseignante, Fondation Arc-en-Ciel / Education nationale
- **Baptiste LEMERRER**, Educateur, Fondation Arc-en-Ciel / Education nationale
- **Jean-Paul OLIVIER**, Pédopsychiatre, Association Hospitalière de Bourgogne Franche-Comté
- **Roland DYSLI**, Président AIRE, Fondation Arc-en-Ciel

Animateur :

- **Pascal PROVOST**, Ex directeur d'un DITEP en Haute-Savoie

Rapporteur :

- **Mireille MICHEL**, Conseillère technique, CREAI Auvergne-Rhône-Alpes

La logique actuelle de l'école inclusive, en matière d'accompagnement des enfants, adolescents et jeunes adultes, a certes engendré des coopérations, mais elle se limite trop souvent à une simple compilation des projets élaborés par chacun des acteurs :

- le P.P.R.E. (Projet Personnalisé de Réussite Educative),
- le P.A.P. (Plan d'Accompagnement Personnalisé),
- et le P.A.I. (Projet d'Accueil Individualisé) pour l'Education Nationale ;
- le P.P.S. (Projet Personnalisé de Scolarisation) pour la MDPH,
- le P.P.A. (Projet Personnalisé d'Accompagnement) pour les ESMS,
- ou encore le P.P.E. (Projet pour l'Enfant) de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE),
- sans oublier les éventuels Projets de Soins.

Mis bout à bout, tous ces projets, aussi complets et pertinents puissent-ils être, n'en débouchent pour autant pas de manière évidente sur un projet global, validé par les bénéficiaires, connu et reconnu par chacune des parties prenantes. Or, la logique de parcours et celle de la co-construction, ne peuvent se dispenser de ce travail de mise en commun, d'appropriation partagée, faute de quoi chacun intervient « *dans son coin* » mais sans faire œuvre commune au bénéfice du jeune accompagné, sans s'inscrire dans une recherche de sens pourtant indispensable.

Lors de cet atelier ont été réunis les acteurs d'un Dispositif ITEP qui se sont attachés, à partir de leur expérience, à mettre en lumière l'intérêt et le bien-fondé de cette démarche coconstruite entre acteurs, sans oublier d'associer ses bénéficiaires, c'est-à-dire le jeune et sa famille.

La réflexion proposée s'ancre sur un territoire donné : celui du territoire de Belfort constitué d'un DITEP (71 jeunes), d'un pôle d'accompagnement scolaire, d'un pôle d'accompagnement maternelle, d'un dispositif Go up (ASE et handicap), d'un DAME (Dispositif d'Accompagnement Médico Educatif)⁵ avec des Unités d'Enseignement internes et externes, d'une Equipe Mobile d'Appui (EMAS), d'un Dispositif d'Accompagnement à la formation Professionnelle (DAFP) et d'une Equipe Mobile de Pédopsychiatrie.

Une première expérience a été présentée, celle du Dispositif d'Appui / répit Protection de l'enfance et Handicap : une intervention pensée autour du risque de rupture.

Le projet de parcours, une place à prendre - Baptiste LEMERRER – Educateur, Fondation Arc-en-Ciel / Education Nationale

Les objectifs de ce dispositif sont de repérer, avec les équipes de l'Aide Sociale à l'Enfance, les situations préoccupantes dans le Territoire de Belfort, d'accompagner les jeunes de 0 à 20 ans vers une stabilisation et/ou une construction de leur parcours, mais aussi de coordonner les personnes et services ressources afin de créer une cohésion de prise en charge autour des jeunes et de former les équipes qui en éprouvent le besoin.

Ce dispositif part des besoins du jeune et de sa famille, il met en lien et travaille avec des structures médico-sociales (notamment des DITEP), l'éducation Nationale, l'environnement sportif et culturel du territoire ainsi qu'avec les différents services de la protection de l'enfance et de l'adolescence.

Dans ce dispositif la notion de *complexité* est centrale, comme point d'appui à la réflexion et à son organisation. Elle peut être définie comme : « *Caractère de ce qui est complexe, qui comporte des éléments divers qu'il est difficile de démêler* ». Cette notion ne peut jamais être appréhendée totalement, elle comporte des caractères imprévisibles, aléatoires et non déterminés, contrairement à la *complication* qui est explicable, compréhensible et peut être décomposée en éléments simples. La notion de *complexité* a été appréhendée autour de 4 indicateurs :

- la notion de multiples vulnérabilités (sociales, médico-sociales voire sanitaires),
- la notion de risque de rupture,
- les coopérations parfois sensibles, susceptibles de venir impacter le jeune,
- et le profil du jeune « *celui qui fait du bruit* » qui met les équipes en difficulté.

⁵ Celui-ci accompagne 183 jeunes présentant une déficience intellectuelle

De ce travail sur la complexité, des points d'appui ressortent pour que le dispositif fonctionne, et peuvent servir de référence pour éviter une superposition des projets :

- la création d'un espace d'échange autour de la situation (penser un accompagnement global et non un empilement de différents projets),
- une position de tiers de l'éducateur du dispositif qui permet de libérer la parole afin de sortir d'une position de « sachant » pour passer à celle de « facilitateur » ,
- le partage des projets dans un lieu sécurisé pour les différents acteurs ,
- la mise en lien d'acteurs déjà positionnés pour stabiliser les situations,
- la capacité du dispositif à s'adapter à toutes les situations même en cas de rupture avec une organisation souple permettant des réponses rapides,
- un accompagnement sur mesure au rythme du jeune,
- et le fait de favoriser une reprise de la scolarité.

Des difficultés peuvent être rencontrées, en lien avec la complexité des situations, générant des tensions inévitables entre acteurs et impactant parfois l'accompagnement du jeune. Un consensus est parfois difficile à trouver entre les professionnels, des acteurs qui changent (turn-over) et une communication difficile, souvent liée à des cultures professionnelles, des modalités d'organisation et de temporalités différentes.

L'axe prioritaire orientant le dispositif est toujours de veiller à soutenir le développement du pouvoir d'agir du jeune.

Le Dispositif d'Accompagnement à la Formation Professionnelle (DAFP), Elise LERCH - Enseignante, Fondation Arc-en-Ciel / Education nationale

Ce Dispositif d'Accompagnement à la Formation Professionnelle (DAFP) a été créé en 2010. Il émane d'un DAME, d'un DITEP et de l'Education Nationale. Le DAFP accompagne des jeunes de 16 à 20 ans, en situation de handicap, engagés dans une formation qualifiante de niveau 3 (CAP) ou de niveau 4 (Bac Professionnel).

En partant du projet professionnel du jeune, ce dispositif permet un accompagnement pédagogique, thérapeutique et éducatif. Il a également une fonction ressource auprès des partenaires : lieu de scolarisation, de formation (lycées professionnels, MFR, CFA), et entreprises (lieux de stage) pour le volet pédagogique ; médecin psychiatre pour le volet thérapeutique ; et établissements sociaux et de l'Aide Sociale à l'enfance pour le volet éducatif.

Après 13 ans de mise en œuvre et 82 jeunes accompagnés depuis 2010, le DAFP est un dispositif reconnu par tous les acteurs sur le territoire bénéficiant d'un retour

positif des jeunes et des familles. La complexité et les limites rencontrées par ce dispositif se situent du côté de la problématique de l'employabilité, les différents statuts de la formation (scolaire ou en apprentissage) et sur les questions de temporalité.

Les points d'appui du dispositif sont :

- un ancrage territorial conséquent avec une connaissance et une reconnaissance des différents partenaires dans leurs fonctions et dans leur mode d'organisation,
- une organisation souple qui permet de sécuriser les partenaires en lien avec le projet professionnel du jeune,
- une construction du projet avec le jeune et sa famille qui prend en compte le projet scolaire, professionnel et le projet de vie en lien notamment avec la question de l'autonomie,
- un apport spécifique, repérable pour les familles, des accompagnements proposés par chaque professionnel du dispositif et par les différents partenaires intervenants,
- un projet d'accompagnement global du jeune, coordonné, prévenant les risques de rupture,
- un accompagnement flexible et modulable, capable de s'adapter à l'évolution du projet scolaire et professionnel du jeune.

Equipe mobile de pédopsychiatrie AHBFC et FAEC - Jean-Paul OLIVIER – Pédopsychiatre-Association Hospitalière de Bourgogne Franche-Comté

Plusieurs documents encadrent la santé mentale infanto juvénile dans les régions. L'offre de soins en pédopsychiatrie est évoquée dans l'ensemble des projets régionaux de santé (PRS) et des schémas régionaux de santé (SRS). Ces derniers soulignent généralement la particulière vulnérabilité des jeunes à la souffrance psychique, la nécessité d'actions de coordination des acteurs des champs du médico-social, du sanitaire et de l'éducation, l'impact majeur des inégalités de santé et la faiblesse de la démographie des pédopsychiatres.

L'espace géographique de la prise en charge présentée ici s'articule autour de trois départements : le territoire de Belfort, le Doubs et la Haute-Saône. Les services s'adressent aux enfants de 0 à 12 ans et aux jeunes de 12 à 18 ans. Une équipe mobile a été créée en 2019 : le choix a été fait de la composer d'un homme et d'une femme, avec des métiers différents, infirmier et éducateur spécialisé, d'un mi-temps de psychologue et d'un temps de pédopsychiatre. La pluridisciplinarité de l'équipe permet de croiser des regards différents.

Les objectifs sont :

- d'aller à la rencontre des jeunes en souffrance et de leurs familles, et leur permettre si besoin d'accéder à des soins adaptés après avoir évalué leurs difficultés,
- de travailler sur les liens entre l'équipe mobile, le jeune, sa famille et les partenaires, notamment l'Education Nationale.
- de travailler dans le mouvement *d'aller vers l'autre*, vers le jeune et sa famille, mais aussi vers les professionnels gravitant autour de la situation du jeune,
- de construire une alliance thérapeutique avec le jeune pour sortir de l'isolement, et (re)prendre place dans un réseau familial, scolaire ou social.

Les missions, comportant toutes un temps d'évaluation, relèvent de prévention et de soutien, d'accès aux soins, et/ou de soins.

L'importance du travail en réseau et du partenariat a été soulignée. Il concerne tant le réseau d'amont comprenant notamment les professionnels de l'Éducation Nationale, les médecins généralistes, ou les pédiatres en tant que médiateurs de première ligne repérant les jeunes en difficulté, que le réseau d'aval constitué notamment du secteur médico-social et sanitaire.

Concernant l'articulation du projet de soin avec les autres projets, des questions se posent à l'équipe.

- Quelle est la place du soin dans le projet global ?
- Le soin devant « avoir son lieu », en allant vers les partenaires comment ne pas le diluer ?
- Est-il nécessaire de préserver un lieu à part, à l'hôpital, pour le jeune ?
- Comment concilier les priorités entre la dimension scolaire et la venue régulière (par exemple une demi-journée/semaine) à l'hôpital de jour ?
- Les contraintes administratives, le cadre légal et les temporalités d'intervention étant différentes, comment prioriser pour répondre aux besoins du jeune ?

D'après l'expérience de l'équipe mobile, certains points d'appui sont à retenir comme le fait de travailler la collaboration en développant une co-présence sur le terrain. Le fait d'expérimenter des espaces communs entre professionnels permet ainsi de développer « ensemble » une théorisation de la pratique qui permet l'expérience commune.

Cela permet, pour les professionnels gravitant autour de la situation du jeune, de démystifier la réponse médicale en termes d'attente, mais aussi d'accepter que pour certains jeunes, notamment à l'adolescence, un temps soit nécessaire pour suspendre l'inclusion scolaire avec en filigrane, l'objectif de développer un projet global du « *prendre soin* » qui pourrait regrouper tous les projets.

Synthèse des échanges avec la salle

Les échanges avec la salle ont fait ressortir des disparités importantes entre les régions et les départements concernant les infrastructures présentes, le passage en dispositif pour les IME-SESSAD, la présence d'équipes mobiles d'appui à la scolarisation, les pratiques de réseau et partenariat et les pratiques professionnelles de coordination de projet. Un déficit de médecin et de pédopsychiatre est également pointé dans certaines régions.

Le virage inclusif de ces dernières années amène à redéfinir les relations entre les acteurs d'un même territoire, notamment en termes d'éducation. Tous les jeunes ayant droit à l'éducation, devraient avoir accès à ces services. Cette finalité inclusive porteuse de changements significatifs, implique des transformations structurelles de l'offre et des pratiques professionnelles.

L'ancrage sur le territoire est ressorti comme un élément essentiel pour permettre une réponse coordonnée souple, évitant l'empilement de réponses aux besoins des jeunes accompagnés.

A l'échelle du territoire une gouvernance interinstitutionnelle semble nécessaire réunissant la MDPH, l'Éducation Nationale, les délégations ARS, l'ensemble des associations gestionnaires, les directions d'établissements et leurs partenaires afin de conduire la transformation attendue vers une société inclusive. Elle est une condition qui garantit le développement de pratiques professionnelles collaboratives permettant la co-construction des projets.

Les exemples de pratiques professionnelles échangées montrent l'inventivité, la créativité et la richesse du partage d'expériences entre les acteurs, devant ou contournant parfois les obstacles administratifs. Le fait d'être force de proposition et de partir des initiatives émanant du terrain est retenu comme levier au changement. Toutefois, le risque d'épuisement des équipes exerçant dans le médico-social est pointé, en lien avec des fonctions nouvelles de coordination qui modifient profondément les pratiques professionnelles. La nécessité de développer un management de dispositif bienveillant a été mentionnée comme facteur de réussite.

Les stratégies d'intervention des services médico-sociaux dans le droit commun partent, non pas de l'offre et de ses contraintes, mais des besoins des jeunes et de leurs familles inscrites dans des territoires ayant leurs propres ressources.

L'augmentation du nombre de jeunes en situation de grande fragilité dits « cas complexes » dans les services compliquent les démarches d'inclusion vers et dans les dispositifs de droit commun et nécessite des moyens d'accompagnement conséquents comme le fait de détacher du personnel éducatif dans des unités externalisées.

Les jeunes et leurs familles sont considérés comme les moteurs de toute action. L'approche pour développer un projet global se base sur les besoins, attentes, des jeunes et de leurs familles, mais aussi leurs « capacités », c'est-à-dire le développement de leurs capacités, en lien avec un environnement qui n'est pas un obstacle mais qui permet leur mise en œuvre. La disparité des ressources du territoire a de nouveau été questionnée, celle-ci pouvant apparaître tant comme facilitatrice que comme obstacle à la définition même du projet.

L'accès aux dispositifs de droit commun conduit à mettre en œuvre des stratégies concrètes pour renforcer la capacité d'action de tous les acteurs de proximité, l'Education Nationale, la protection de l'enfance, les services médico-sociaux. La facilitation des processus d'accompagnement se réfère notamment à la fluidité des informations utiles, au partage de l'expertise professionnelle, à la co-construction des interventions, à la valorisation des savoir-faire réciproques et à un apprentissage de la co-intervention auprès des jeunes. La question du secret professionnel a été posée, notamment en terme médical : « *Que peut-on partager entre les acteurs ? Dans quel cadre ? Comment intervenir en gardant ses spécificités en lien avec les fonctions professionnelles de chacun ? Les temporalités des différents acteurs étant différentes, comment se coordonner pour éviter un éparpillement des réponses et des tensions entre institutions qui peuvent amener à des ruptures de parcours pour le jeune ?* ». Le travail collaboratif, de coordination entre les partenaires a été envisagé comme une opportunité mais aussi comme une nécessité de réponse aux besoins des jeunes dans une société inclusive. Le contexte de transformation du paysage institutionnel a été souligné comme un passage transitionnel.

Des principes à retenir pour articuler les projets de l'enfant

- le projet de l'enfant et de sa famille est le moteur de toute action,
- un ancrage territorial est nécessaire pour développer une logique de co-construction avec les différents partenaires, travailler l'interconnaissance et développer des instances de rencontres,
- le passage en dispositif favorise une logique de parcours amenant la co-construction des projets,
- les prestations délivrées doivent passer d'une logique de place pour l'enfant dans un établissement à celle de parcours inscrit dans le droit commun et qui demande à être coordonné,
- la logique de parcours engendre la nécessité d'organiser des services et dispositifs souples et modulables dans les réponses apportées, capables de s'adapter rapidement aux éventuelles évolutions des besoins, capacités, et attentes de l'enfant et de sa famille,
- la fonction de coordination demande une bonne connaissance des différents dispositifs et une posture professionnelle spécifique,
- des espaces de rencontres et du temps sont nécessaires pour coconstruire,
- le projet du jeune pourrait être envisagé comme un projet de « prendre soin » regroupant les différents projets d'accompagnement.

Atelier 4 : « Je t'écoute, tu m'écoutes, on s'écoute : l'autodétermination en question »



Intervenants :

- **Peggy ALBESPY-FLANDIN**, Educatrice spécialisée, IME Les Coquelicots (ADAPEI 69)
- **Laure FRETI**, Chef de service éducatif, IME Les Coquelicots (ADAPEI 69)
- **Céline BERNETIERE**, Accompagnante éducative et sociale, IME Les Coquelicots (ADAPEI 69)
- **Sylvie CALDARARU**, Jeune accompagnée
- **Jean CHATARD**, Jeune accompagné
- **Enzo DECLOITRE**, Jeune accompagné
- **Enes ISUFI**, Jeune accompagné

Animateur :

- **Nastasia MONCHICOURT**, Conseillère technique, CREA I Bourgogne-Franche-Comté

Rapporteur :

- **Pauline PAYRASTRE**, Conseillère technique, CREA I Bourgogne-Franche-Comté

L'autodétermination peut se définir comme « *le droit propre à chaque individu de gouverner sa vie sans influence externe indue et à la juste mesure de ses capacités* ». Ainsi, accompagner les jeunes à « *gouverner leur vie* » nécessite de recueillir leur parole, de prendre en compte leur souhaits, de les partager avec leur environnement pour lever certaines craintes et de permettre des expérimentations, afin qu'ils confrontent leurs aspirations à leurs expériences. Le soutien à l'autodétermination doit aussi s'appuyer sur une mobilisation de tous les acteurs pour identifier et lever les freins existants dans l'environnement et adapter les organisations.

Cet atelier a pour objectif d'échanger autour des différents leviers sur lesquels agir pour permettre à chaque jeune de s'autodéterminer. Dans ce cadre, des professionnels et des jeunes accompagnés de l'IME *Les Coquelicots* (ADAPEI 69) sont venus témoigner et apporter un retour d'expérience au sein de leur structure pour nous aider à réfléchir ces questions.

Présentation de l'IME Les Coquelicots

L'IME est situé à Meyzieu, commune de la métropole lyonnaise. La structure a ouvert ses portes en 2007 pour un accueil en semi internat à la journée, sans hébergement.

L'effectif compte 30 jeunes âgés de 12 à 20 ans. Ils sont répartis en 3 groupes de référence selon les âges : 12 à 16 ans, 16 à 18 ans, et les 18 et plus. Ces groupes de référence permettent de vivre des expériences entre jeunes du même âge, en matinée et en fin de journée. Pour le reste de la journée, les jeunes ont un emploi du temps avec des activités transversales en lien avec leurs projets personnalisés.

Définition de l'autodétermination pour l'IME Les Coquelicots

Au sein de l'équipe de l'IME, en matière d'autodétermination, la dynamique première est la parole du jeune : celui-ci doit être à l'origine de l'action et de ce qu'il se passe pour lui, en lien avec son projet personnalisé.

Selon le modèle fonctionnel de l'autodétermination de Wehmeyer, les quatre dimensions interdépendantes de l'autodétermination s'incarnent dans l'ensemble de l'accompagnement proposé au sein de l'IME :

- l'autonomie : donner à chaque jeune la possibilité d'agir en fonction de ses préférences et de ses intérêts,
- l'empowerment : croire aux capacités du jeune pour atteindre les objectifs qu'il s'est fixé lui-même,
- l'autorégulation : prendre des décisions sur les compétences que le jeune doit mettre en œuvre face à des difficultés afin d'arriver à les résoudre,
- l'autorégulation : permettre au jeune de bien se connaître.

Les enjeux de la posture de chef de service

En tant que chef de service, l'enjeu principal est de promouvoir l'évolution des pratiques professionnelles, et plus particulièrement un accompagnement s'appuyant sur une dynamique de co-construction, et ce à tous les niveaux au sein de l'IME : procédures internes, projet personnalisé, activités proposées, etc.

Dans cette dynamique de co-construction, deux dimensions revêtent une importance particulière :

- **la temporalité**, c'est à dire le fait de prendre en compte les besoins du jeune et avancer ensemble, au même rythme. Concrètement, il s'agit par exemple de ne pas fixer des objectifs que le jeune ne serait pas en capacité d'atteindre et de pouvoir proposer des activités adaptées à sa compréhension et ses capacités. Cela nécessite pour les professionnels

d'être précis et humbles dans les objectifs fixés mais également de ne pas projeter au-delà de l'accompagnement de l'instant.

- **les représentations**, c'est-à-dire la capacité à se défaire de ses propres représentations en tant que professionnel et ne pas induire des objectifs et des actions en fonction de celles-ci. Pour les professionnels, il s'agit de mettre à l'écart ce qu'ils pensent de « *ce qui est bien pour toi* » ou « *ce que je pense être bon pour toi* ». Ainsi, lorsque les professionnels ont demandé aux jeunes de citer les lieux où ils se sentent écoutés au sein de l'IME, ces derniers ont cité des lieux qui ont surpris les professionnels : les groupes, la cour de récréation, etc.

Le positionnement des familles au sein de l'IME

Dans le processus d'émergence de l'autodétermination, différents acteurs sont impliqués : les personnes accompagnées, les professionnels et les familles. Ne pouvant être présents lors de cet atelier, les représentants des familles du CVS de l'IME ont témoigné de leur vision de l'autodétermination dans un écrit, partagé lors de l'atelier.

Pour les familles, la définition de ce droit est claire. Il s'agit de « *gouverner sa vie sans influence externe induite et selon ses capacités* ». Cependant, les quatre dimensions de l'autodétermination viennent complexifier cette définition. Alors que les deux premières – *autonomie et empowerment* – leur semblent idéalistes ou les rendent sceptiques, les deux dernières – *autorégulation et autoréalisation* – leur apparaissent comme plus réalistes et modérées. Dans cette optique, les familles relèvent en quoi ces quatre dimensions sont interdépendantes et ne peuvent être pensées séparément. Elles insistent également sur la nécessité de s'écouter pour se comprendre et s'adapter.

Synthèse des échanges avec la salle

Des attentes parfois différentes à conjuguer

Parfois les attentes des familles et celles des jeunes ne se rejoignent pas. Le plus souvent, c'est lors de l'élaboration du projet personnalisé que ces différentes attentes s'expriment. Dès le départ, le rôle et la place de chacun est travaillé.

Lors du temps de préparation du projet personnalisé, une phase de recueil des attentes est mise en œuvre tant pour les jeunes que les familles. Pour ces dernières, il existe un outil de recueil formalisé abordant un certain nombre de thématiques. Les professionnels peuvent aider les familles à se saisir de cet outil

si elles sont en difficultés. Des attentes sont systématiquement remontées par les familles.

Ensuite, la réunion de projet a lieu en présence du jeune, des parents, de l'éducateur référent, de l'assistant social et la chef de service. Chaque acteur expose ses attentes et elles sont retranscrites comme telles dans l'écrit du projet personnalisé, sans changement. La parole est recueillie sans être transformée. Ainsi lorsqu'il y a des désaccords, il est nécessaire de les verbaliser et de les reconnaître. Les limites de chacun doivent pouvoir être exposées et entendues par tous. C'est d'ailleurs particulièrement intéressant lorsque le jeune arrive à verbaliser ce qu'il souhaite même s'il sait que cela ne correspond pas aux attentes de sa famille. C'est l'entretien mené qui permet ensuite une négociation et une recherche de consensus : après discussion, un autre objectif auquel tout le monde adhère est fixé en tenant compte des rythmes de chacun. À titre d'exemple, un des jeunes souhaitait vivre en foyer après l'IME mais ses parents étaient en désaccord. Un des compromis trouvés a été de visiter ensemble des foyers, ces visites pouvant ainsi constituer une étape permettant à chacun de continuer à cheminer sur le projet.

Enfin, l'équipe utilise les échelles de Vineland pour évaluer le niveau d'autonomie et les capacités d'adaptation du jeune dans différents domaines. Chaque jeune a un outil d'autoévaluation individualisé et personnalisé. Pour les professionnels, ces outils constituent de véritables appuis pour échanger avec les familles et les jeunes, et ainsi co-construire le projet personnalisé en adaptant les objectifs d'accompagnement.

L'importance de la communication et de l'accessibilité des informations

En matière d'autodétermination, la communication et l'accessibilité des informations sont des enjeux fondamentaux pour permettre aux jeunes de s'exprimer, recevoir et comprendre des informations pour faire des choix.

Au sein de l'IME, la communication alternative et augmentée est utilisée : chaque jeune a un outil de communication différent et adapté à ses besoins (FALC, MAKATON, langue des signes, etc.). D'ailleurs, parmi les jeunes présents lors de cet atelier, l'un d'entre eux signe en MAKATON. Son éducatrice, formée à cette méthode, peut ainsi traduire ses propos, ce qui lui permet d'échanger avec le public. Ce jeune a donc pu expliquer qu'avant l'IME, lorsqu'il était au collège il ne prenait pas la parole, contrairement à aujourd'hui : « J'ai appris beaucoup de signes, et appris à parler à l'IME ». La création de supports pour faciliter l'expression des jeunes permet aussi de limiter les projections et l'influence des professionnels, et ainsi travailler l'autodétermination. Ainsi, pour un jeune qui ne peut pas s'exprimer verbalement, son éducatrice a conçu des aides visuelles pour les activités de la semaine. Le jeune a pu organiser ces supports en fonction de ses préférences, ce qui a permis d'adapter son emploi du temps en conséquence.

De plus, l'équipe de l'IME accorde une grande importance à informer les familles en impliquant le jeune dans la transmission d'informations telles que les diverses mesures de protection, le projet, etc. Cette communication, facilitée par des supports compréhensibles tant pour les familles que pour les jeunes, constitue un élément essentiel.

L'apprentissage du choix

L'autodétermination se travaille tout au long de la vie, et pas uniquement au moment de l'orientation après l'IME ou à la majorité du jeune. En effet, faire des choix n'est pas inné et résulte d'un véritable apprentissage, comme une habitude à prendre. Cet apprentissage commence dès le plus jeune âge dans les occasions de prises de décisions offertes aux jeunes. Au quotidien, beaucoup d'actions très concrètes peuvent être mises en place pour laisser aux jeunes la possibilité de faire des choix tôt : les choix alimentaires (fromage ou dessert ?), les choix vestimentaires ou de couleurs (quel vernis à ongles ?). Ce travail est certes plus chronophage mais très riche, tant pour les jeunes que les professionnels. Il est également important de laisser aux jeunes des occasions de faire seuls, d'expérimenter. Les professionnels sont parfois surpris, positivement, de voir l'écart entre leurs représentations et les capacités des jeunes. Cela permet de réajuster des objectifs de travail.

Pour l'équipe de l'IME, c'est en favorisant les apprentissages que l'on peut être dans l'autodétermination. Par exemple, beaucoup de jeunes souhaiteraient choisir leurs habits mais avant cette étape, pouvoir faire le lien avec la météo est important. Ainsi, lorsque le jeune sera en capacité de faire ce lien et se dire qu'il est nécessaire de mettre un pull lorsqu'il fait froid, alors viendra la question du choix : « oui, mais quel pull ? » Idem sur la question de la vie affective et sexuelle, les apprentissages favorisent l'autodétermination : apprendre à mieux se connaître, à mieux connaître son corps, savoir ce qu'il est possible de faire ou non, travailler la question du consentement, etc.

L'école pour tous

Bien que chaque jeune ait sa place à l'école, les expériences partagées indiquent que les réalités vécues ne sont pas simples. En effet, les jeunes de l'IME ont envie de côtoyer des jeunes de leur âge, hors IME. Mais, tout comme leurs parents, ils ont aussi des craintes, du fait de leurs expériences passées. C'est souvent la relation avec les autres élèves qui a posé problème, comme témoigne l'une des adolescente présente : « *au collège, c'était compliqué parce que les copines se moquaient beaucoup de moi, on a fait un dossier pour l'IME Les Coquelicots, c'était ma demande* ».

Une unité d'enseignement en cours de structuration dans un lycée est évoquée. Au-delà du contenu pédagogique, l'objectif d'une telle unité est de favoriser des temps de partage, afin de créer ou de revivre des expériences de façon positive. Ce projet est soutenu par l'établissement scolaire et des lycéens se sont portés volontaires pour accompagner les jeunes de l'IME pendant leurs temps de présence aux récréations. Ce type de projet sensibilise également les autres lycéens qui gravitent autour.

Conclusion

L'un des éléments importants à retenir en matière d'autodétermination est l'écoute et les conditions favorisant cette écoute, tant pour les jeunes que leurs familles. Ainsi, au sein de l'IME, les jeunes se sentent écoutés pendant les temps informels, dans des lieux où les professionnels n'attendent rien d'eux. C'est également le cas pour les familles : qui mentionnent les trajets, les journées festives organisées, ou lorsque les familles sont invitées à l'IME pour partager des activités avec les jeunes.

Par ailleurs, dans les pratiques professionnelles au sein de l'IME, il est question de réussites et de prises de risques. Ces dernières ne sont pas considérées comme des échecs mais plutôt des expériences. Comme évoqué plus haut, les échelles Vineland utilisées pour évaluer les habilités personnelles et sociales des jeunes, permettent de définir des objectifs d'accompagnement adaptés et donc des prises de risques mesurées, et ce, avec l'ensemble des acteurs : jeunes, familles et professionnels.

Pour donner confiance aux jeunes, plusieurs leviers sont utilisés : l'autoévaluation avec des supports adaptés, l'expérimentation, et la notion d'effort en lien avec la motivation car les projets mis en place partent toujours de la motivation du jeune.

Si l'autodétermination est beaucoup travaillée au sein de l'IME, elle l'est encore trop peu en dehors, c'est sans doute l'une des limites rencontrées actuellement. Si le rôle de l'IME est d'ouvrir le champ des possibles et de multiplier des espaces pour que les jeunes puissent expérimenter, il s'agit également de faciliter les liens entre le dedans et le dehors, entre l'institution et le milieu ordinaire, tout en étant à l'écoute de ce qu'ils ont envie de faire.

Atelier 5 : « Trop de coordination, tue la coordination... : qui a le leadership ? »



Intervenants :

- **Elodie RAVIER**, Coordinatrice de la communauté 360, MDPH 70
- **Jérôme SCHEFFLER**, Directeur adjoint DAPEH 70 (Dispositif d'Appui Protection de l'Enfance et Handicap), Association AHSSEA (70)
- **Cyril VILLE**, Directeur DITEP le Home Fleuri, Association Championnet (74)

Animateur :

- **Véronique MARCHAND**, Cheffe de service, Service Évaluation, MDPH (74), membre du CoPrep

Rapporteur :

- **Lucile AGENOR**, Conseillère technique CREA I Bourgogne-Franche-Comté

De nombreux acteurs sont amenés à intervenir dans le parcours d'un enfant en situation de handicap (l'école, les établissements et services du secteur handicap enfant, parfois la protection de l'enfance, ...).

Il s'agit d'autant d'interlocuteurs pour l'enfant et sa famille. La question de la coordination se révèle donc centrale. Quel est le rôle de chacune des parties ? Qui peut être l'interlocuteur principal auprès de l'enfant et de sa famille ? Est-il nécessaire d'en désigner un ? Et si oui, est-ce à dire qu'il prend le « leadership » ?

C'est un sujet délicat, mais ô combien essentiel que nous proposons d'aborder dans cet atelier, car la coordination repose souvent sur des enjeux de pouvoir, de place et de reconnaissance.

Plus précisément, dans cet atelier, nous nous questionnerons sur :

La délimitation et l'interconnaissance du rôle de chacune des parties prenantes (enseignants, médecins, AESH, paramédicaux, ESSMS, autres partenaires de type protection de l'enfance...) – comment faire pour que chacun s'y retrouve, à commencer par le jeune et sa famille ?

- Les conditions pour qu'une véritable coordination soit possible : volonté, légitimité, disponibilité, confiance, transparence de l'information échangée, etc.
- Le leadership : pourquoi est-ce un mot tabou dans le secteur social, médico-social et éducatif ? Est-ce indispensable ?

Démarche RAPT et communauté 360 de la Haute-Saône, avec Elodie Ravier et Jérôme Scheffler

Le cadre d'intervention de la RAPT (Réponse Accompagnée Pour Tous) découle du rapport Piveteau⁶ qui met en lumière les situations complexes et la nécessité d'une coordination renforcée entre les différents champs d'intervention : social, sanitaire et médico-social. Au-delà d'une coordination, et dans l'objectif d'éviter les ruptures de parcours, les acteurs doivent imaginer des solutions d'accompagnement communes. Ainsi, la MDPH⁷ a endossé le rôle de coordinateur entre les partenaires.

Dans le département de la Haute-Saône, la communauté 360 est organisée selon une animation régionale par l'ARS, un portage via un organisme gestionnaire et une animation départementale assurée par la MDPH. Ainsi, la communauté 360 est complément intégrée au fonctionnement de la MDPH et constitue une porte d'entrée pour la recherche de solution et de coordination, notamment pour les situations complexes.

Une situation complexe se définit par l'accumulation de double, voire de triple vulnérabilité.

Le DAPEH (Dispositif d'Appui Protection de l'Enfance et Handicap) est un dispositif à la croisée des secteurs du sanitaire, du social et du médico-social. Avec un financement ARS (Agence Régionale de Santé), le DAPEH accompagne des enfants et des jeunes entre 6 ans et 20 ans, concernés à la fois par un accompagnement la protection de l'enfance et du médico-social.

Par sa double, voire triple vulnérabilité, la personne peut se retrouver morcelée à travers la multitude d'accompagnements et de projets personnalisés sans coordination (projet pour l'enfant, projet personnalisé, projet personnalisé de socialisation). Cette multitude d'acteurs peut oublier la personne en tant qu'être global. En effet, un enfant peut se retrouver avec une pluralité d'acteurs : famille d'accueil, famille naturelle, professionnels·les MECS, professionnels·les de centre éducatif, professionnels·les AEMO, Éducation Nationale, soit au moins 6 institutions différentes.

Composé d'une petite équipe (2.80 ETP éducatif et 0.30 ETP psychologue clinicien), le DAPEH a pour objectif de sécuriser le parcours de l'enfant ou du jeune, et de prévenir les ruptures de parcours. Situé à l'interface entre les champs de la protection de l'enfance et du handicap, le DAPEH facilite l'exercice de la mesure de protection dans un contexte de handicap.

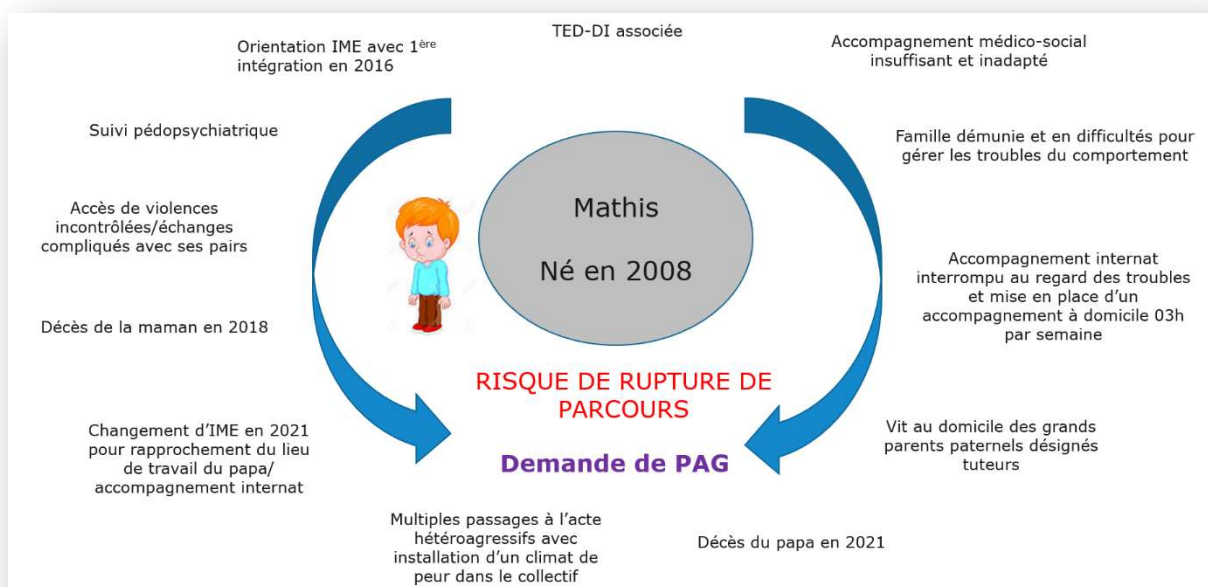
Dans un souci de réactivité, le DAPEH va intervenir rapidement en commençant par une phase d'investigation de 7 à 10 jours. Cette première phase permet d'identifier correctement les besoins de chacun des acteurs grâce au recueil des

⁶ Denis Piveteau, « Zéro sans solution » : Le devoir collectif de permettre un parcours de vie sans rupture, pour les personnes en situation de handicap et pour leurs proches, 2014

⁷ Maison départementale des Personnes en situation de handicap

différents points de vue. Suite à la commission composée de la MDPH, ASE et DAPEH, le dispositif est activé avec l'élaboration d'un DIPC⁸ pour 6 mois, renouvelables si besoin.

Pour illustrer les actions coordonnées de la MDPH et du DAPEH, voici la situation de Mathis.



Pour répondre aux besoins de Mathis, le PAG⁹, coordonné par le DAPEH et rassemblant les acteurs de l'ASE, MECS¹⁰, pédopsy, lieu de vie et la famille (grands-parents) met en place des solutions opérationnelles telles que :

- Demande de placement administratif initiée par les grands-parents/tuteurs
- Recherche d'un lieu de vie (accompagnement partagé IME/lieu de vie)
- Maintien accompagnement IME avec renfort et emploi du temps aménagé (temps d'accueil partagé avec lieu de vie)
- Poursuite appui dispositif répit/activités de loisirs
- Poursuite sécurisation du parcours, étayage et guidance auprès de la famille (DAPEH)

La coordination se situe à la fois au niveau institutionnel, grâce au cadre d'intervention de la MDPH, et au niveau du terrain dans la bonne mise en œuvre de la démarche et du PAG.

⁸ Document Individuel de Prise en Charge

⁹ Plan d'Accompagnement Global

¹⁰ Maison d'Enfant à Caractère Social

Au niveau macro, la MDPH définit le cadre d'intervention de la communauté 360 et pose les objectifs d'accompagnement et le positionnement de chacun des acteurs. Mais surtout, la coordinatrice de la communauté 360 fait preuve de diplomatie notamment entre les difficultés des institutions. Dans la coordination macro, il faut être neutre, légitimer la place de chacun et montrer la légitimité de la place de coordination. En cela, la communauté 360 a une place de leader dans le sens de pouvoir fédérer et non d'imposer.

Au niveau micro, il s'agit avant tout de prendre en compte les réalités de terrain. Pour cela, les réunions de coordination sont indispensables. Elles permettent avant tout de définir les places de chacun des acteurs, donc celle du DAPEH. Le DAPEH se situe à l'intersection des différents acteurs et leur rappelle les objectifs communs d'accompagnement. Pour autant, la redéfinition des places est constante pour légitimer celle-ci.

Coordination et leadership, deux concepts au cœur du parcours des jeunes scolarisés en milieu ordinaire et accompagnés par un DITEP¹¹, avec Cyril Ville

Il y a 10 ans, une très grande majorité des enfants accompagnés à l'ITEP était scolarisée au sein de la structure. Ainsi, les enfants en situation de handicap étaient déscolarisés très tôt. Aujourd'hui, la situation s'est inversée et dans le département de la Haute-Savoie, 100 % des élèves sont inscrits dans les bases élèves des établissements scolaires.

Pour l'équipe du DITEP, l'enjeu est d'avoir des réponses modulaires et souples afin de permettre aux enfants d'être scolarisés et d'être en soutien pour le secteur médico-social. Or, le public accompagné a des profils de vie très différents. Par conséquent, le modèle d'accompagnement et de coordination ne peut être unique, mais se compose en fonction des situations. Aujourd'hui, les DITEP ne proposent pas de réponse unique, mais des réponses modulables, inclusives et aménagées en prenant appui sur les ressources scolaires et familiales.

Les situations complexes concernent les enfants nécessitant parfois de la scolarité partagée et l'intervention de différents acteurs spécialisés en plus des ESMS comme les structures de soin (CMPP/CATTP/HDJ¹²) ou la protection de l'enfance. Parmi les situations accompagnées par le DITEP le Home Fleuri, 30 % du public relève de la protection de l'enfance.

Dans le cas des situations complexes, la complexité s'applique à tous, la famille, les professionnels·les, les enseignant·e·s, les membres du périscolaire, ... à l'ensemble de l'entourage de l'enfant. Ainsi, le DITEP va proposer des temps de

¹¹ Dispositif Institut Educatif Thérapeutique et Pédagogique

¹² Centre Médico Psycho-Pédagogique – Centre d'Accueil Thérapeutique à Temps Partiel – Hôpital de Jour

scolarité partagés entre l'Éducation Nationale et le DITEP. Les temps d'accompagnement sont réévalués très régulièrement, plusieurs fois par an. Par exemple, les temps d'internat sont des nuits thérapeutiques : temps de répit (éviter le placement) qui permet de se centrer différemment sur la nature d'un trouble et d'apprendre à connaître l'enfant sur les temps de vie.

Pour construire ses temps d'accompagnement modulables et inclusifs, la coordination est indispensable. Ils permettent à l'équipe du DITEP de prendre une place au sein de l'école et co-construire les temps d'accompagnement nécessaires.

Dans les cas de coordination complexe, l'école devient le lieu de rencontre des différents intervenants. Avec la multiplicité des intervenants, il est nécessaire de se questionner sur le leadership et des places de chacun, sans oublier le droit des familles. Quand c'est possible, ce sont les familles qui prennent cette place de leader. Lors des réunions de coordination, sont présents à la fois les acteurs de l'Éducation nationale et ceux du médico-social. Ainsi, le projet est co-construit avec l'ensemble des acteurs présents. De plus, les rencontres sont l'occasion de comprendre les cadres d'intervention de chacun, les mandats de chacun et de rappeler le droit des familles. Il est important que l'ensemble des acteurs et de leurs paroles soient représentés pour éviter l'asymétrie entre les professions. Par exemple, les AESH, avec plusieurs heures d'accompagnement par semaine, ont une connaissance importante de la situation et cette parole doit être mise au même niveau que celle des autres professionnels. Il est aussi important de dépassionner les discours, d'apporter une neutralité pour rapprocher les points de vue.

Pour une coordination efficiente, il est nécessaire de :

- Connaître les fonctions et missions de tous les acteurs
- Avoir une posture de coopération
- Oser expérimenter et montrer que le secteur médico-social est un soutien. Par conséquent, il est possible de réduire le temps d'accompagnement AESH ou ESMS, afin d'expérimenter, mais en étant garant d'un soutien en cas de difficulté de la part de l'enseignant·e ou des membres du périscolaire. Le DITEP est présent en tant que « filet de sécurité ».

La situation de Patrick, 7 ans, permet d'illustrer la mise en œuvre d'une coordination complexe. Dans le contexte scolaire, Patrick est bien intégré et a des ami·e·s. Cependant, il peut se mettre à crier sans discontinu, pendant plusieurs heures à l'école. Ainsi, les relations entre école et familles sont difficiles. Dans un premier temps, le DITEP est intervenu presque à temps plein auprès de Patrick, qui était accueilli dans les locaux du DITEP 4,5 jours par semaine. Une fois la situation apaisée et un diagnostic médical posé, Patrick est revenu progressivement à l'école avec l'appui du DITEP. Aujourd'hui Patrick va 2,5 jours par semaine à l'école. Cette coordination a permis à Patrick de ne pas partir dans

un ESMS éloigné et de changer l'environnement de l'enfant. Finalement c'est un leadership tournant qui s'est mis en place entre famille, école et DITEP.

Synthèse des échanges avec la salle

Les échanges avec les participant·e·s montrent et rappellent que les fonctionnements des MDPH, ARS et Conseils Départementaux sont différents d'un département à l'autre.

Les questions et remarques abordent plusieurs thématiques :

Fonctionnement

L'équipe du DAPEH précise que leur file active est ouverte pour 30 situations sur l'année. En 2022, il y a eu 37 situations accompagnées, avec 20 ou 22 situations simultanées. Le nombre de situations dépend de la complexité des situations. L'objectif n'est pas de submerger les professionnels·les.

La coordination de parcours

Au sein du DITEP, il n'y a pas de professionnel ayant une fonction de coordinateur de parcours. Cette fonction est assurée par les chefs·fes de service. Les participant·e·s rappellent que les éducateurs·trices ont une fonction de coordination et de fil rouge dans les accompagnements.

Cependant, la coordination de parcours, contrairement à la coordination de service, est centrée sur le parcours de l'enfant et non pas sur une organisation interne. Dans les situations complexes, la coordination permet de rassembler les différents acteurs.

Place de la MDPH en tant que coordinateur

La légitimité de la MDPH, en tant que coordinatrice d'acteurs se construit. La coordination, quel que soit l'organisme porteur, vient apporter un regard extérieur et décentrer le regard. Son rôle est celui d'« assembler », c'est la mission de la MDPH, il s'agit de faire des liens entre les acteurs.

De plus, en tant qu'Autorité de Tarification et de Contrôle (ATC), ARS et Conseil départementaux doivent endosser cette fonction de coordination macro.

Le coordinateur, acteur supplémentaire parmi le mille-feuilles de dispositif existant ?

Afin d'éviter l'effet « mille-feuilles », le rôle du coordinateur est de rassembler et de comprendre les missions de chacun. Par exemple, la différence entre un SESSAD et un Accueil de Jour Administratif, n'est pas évidente. La clarté des missions permet la coopération entre les acteurs et éviter de reprendre les missions déjà effectuées par une autre équipe.

En Haute-Saône, la communauté 360 est intégrée au sein de la MDPH, avec des professionnelles ayant des missions à la fois en tant qu'évaluatrices et C360. Cette particularité permet aux professionnelles de passer de l'un à l'autre, de connaître et de mutualiser les ressources et connaissances.

De plus, il est nécessaire que les coordinateurs et le dispositif soient connus des partenaires. Pour cela, un travail de présentation permet à chacun de mieux se connaître et s'identifier. Par exemple, la C360 fait des permanences dans les locaux de France Services en Haute-Saône. Les professionnels·les sont présents sur les bassins de vie et ne sont pas enfermés dans les locaux de la MDPH.

Communication et partage d'information

Les équipes n'ont pas de moyens de communication particuliers (plateforme, dossier partagé...). En revanche, les partenaires possèdent un outil commun pour la rédaction des comptes rendus de réunion. Les comptes rendus sont partagés avec l'ensemble des personnes concernées, c'est-à-dire les professionnels·les et la famille.

Dans la demande de PAG, les parents expriment clairement leur consentement sur le partage d'information. Les familles sont invitées sur une partie des réunions ESS, mais pas sur la partie financière entre ARS et CD. De plus, les acteurs échangent à propos d'une réponse aux besoins et non pas à propos d'un diagnostic.

La plateforme ViaTrajectoire pourrait devenir un outil de partage d'information. GEVA-SCO est un outil qui permet à chacun d'écrire son point de vue (ESMS, famille, AESH, ...) ainsi que le Livret de Parcours inclusif (LPI) qui remplit aussi cette fonction de retranscrire les différents points de vue.

Place de l'éducation nationale

Dans certains territoires, les coordinateurs de l'Éducation Nationale travaillent en collaboration avec le secteur médico-social, en attente d'un décret de coopération entre l'Éducation Nationale et les ESMS.

Cyril Ville rappelle que chaque direction d'école est différente, et donc chaque relation est différente. L'important est de montrer la confiance mutuelle et d'augmenter le temps scolaire progressivement, en mettant en évidence que le DITEP est présent à tout moment.

Concernant le nombre d'enfants inscrits dans les bases élèves dans le département de Haute-Savoie, ce sont des élèves inscrits avant tout à l'école, et qui bénéficient d'un accompagnement médico-social en supplément.

Place des familles

Certaines familles ne souhaitent pas le retour vers l'école qui a été vécue comme une mauvaise expérience. Si on suit le choix de la famille, parfois le retour à l'école ne serait pas demandé. Quand le DAPEH est saisi et coordonne, il n'est pas neutre, mais c'est un positionnement militant de défendre l'enfant et ses droits.

Actuellement, les « facilitateurs » ou APPV (Assistant Projet Parcours de Vie) sont en cours de déploiement dans les territoires. Ils seront portés par les communautés 360. En Meurthe-et-Moselle, les APPV ont une mission d'accompagnement des personnes dans leurs projets, tout en développant leur pouvoir d'agir. L'APPV a donc une position neutre et s'appuie sur les savoirs et les agilités des PSH. L'APPV met du lien et de la guidance, mais n'accomplit pas les actions « à la place de ». On pourrait les qualifier de « maître d'ouvrage » puisqu'ils vont soutenir un projet qui est d'abord construit par la personne. En revanche, ils ne sont pas coordinateurs de parcours.

Pour conclure, il n'y a pas de trop de coordination, mais trop de partenaires qui doivent apprendre à se connaître et à s'identifier. Les intervenant·e·s rappellent qu'il ne faut pas oublier les acteurs au plus près de l'enfant (famille, AESH, école) qui détiennent des informations primordiales dans le parcours d'accompagnement.

Atelier 6 : « Parents, enfants : tous concernés par l'école inclusive ! »



Intervenants :

- **Karine CASCAN**, Proviseure adjointe, Lycée Hippolyte Fontaine à Dijon (21)
- **Marie-Amélie MARLIEN**, Coordinatrice ULIS au Lycée Hippolyte Fontaine à Dijon (21)
- **Séverine ROY DUBUC**, Parent d'un adolescent en situation de handicap (21)
- **Gaspard LANTERNIER**, Adolescent en situation de handicap (21)
- **Elsa GUILLEN**, Enseignante spécialisée et coordinatrice ULIS à l'École Jules Ferry à Oullins (69)
- **Zineb FILAH**, Parent d'un ancien élève en situation de handicap à l'école Jules Ferry à Oullins (69)

Animateur :

- **Nicolas EGLIN**, Président de la Fédération Nationale des Associations accompagnant des Elèves Présentant une Situation de Handicap, Directeur de l'ADAPEI 69

Rapporteur :

- **Fabrice GAUTHERON**, Conseiller technique, CREAI Bourgogne-Franche-Comté

Dans un contexte de grande mixité des situations des enfants accueillis dans le système scolaire et de celles de leurs familles, dont les situations de handicap, il est parfois complexe pour les parents, les enfants et les professionnels non concernés par cette expérience, d'en comprendre les effets, les éventuels troubles qui en découlent et les adaptations requises dans le collectif de vie scolaire. Cette mixité constitue cependant aussi une réelle opportunité de rencontres et une ouverture à la découverte de la diversité des situations de vie, avec des effets positifs pour tous.

Ainsi, il s'agissait dans cet atelier :

- De présenter des démarches pro actives mises en places par des établissements scolaires, structures médico-sociales, partenaires, pour améliorer la sensibilisation de l'ensemble des élèves, des familles, des professionnels à l'accompagnement de la diversité des parcours et favoriser la compréhension mutuelle.
- De questionner la co-construction avec l'ensemble de ces parties prenantes et les leviers possibles pour l'inclusion de chacun dans une scolarité pour tous.

L'atelier débute par l'intervention des deux professionnelles du Lycée Hippolyte Fontaine de Dijon

Ce lycée accueille 1300 élèves et emploie 170 enseignants. Le lycée Hippolyte Fontaine comprend une UPEAA (Unité Pédagogique Elèves Allophones Arrivants), une ULIS pro et il accueille beaucoup d'autres jeunes qui ont des besoins particuliers. 20 des 60 élèves en CAP bénéficie d'un suivi. Fréquemment, des suivis antérieurs se sont arrêtés, et parfois sur demande de la famille. Mme Cascan indique que les élèves de CAP sont issus de classe SEGPA.

Le chef d'établissement ne peut pas porter seul les questions d'inclusion. Il peut en être le facilitateur mais a besoin de l'aide de personnes qui vont en être les opérateurs. C'est le cas de Mme Marlien, coordinatrice ULIS « troubles des fonctionnements cognitifs ».

La journée « tous différents, tous égaux »

En s'appuyant sur le constat d'un nombre important d'élèves à besoins particuliers, dont ceux en situation de handicap (hors ULIS) et sur une volonté de véhiculer des valeurs fortes autour du vivre ensemble, l'établissement a institué une journée d'information « *tous différents, tous égaux !* », dans un format dit « kermesse », avec un certain nombre de stands et d'invités. Sont présents par exemple Idées 21 (entreprise d'insertion), SOS refoulement (accompagnement et défense des droits des étrangers), un ESAT, des associations de sports adaptés, etc. Mme Roy Dubuc intervient également au cours de cette journée avec son fils M. Lanternier, au sujet de l'autisme eu égard à leur expérience. Les AESH ont également tenu un stand pour parler de leurs missions.

L'objectif de la journée est de permettre aux élèves de mieux comprendre la réalité de l'autre, ce qu'il vit, en fonction de sa difficulté ou de son handicap. L'ensemble de l'établissement participe à cette journée, des enseignants aux personnels de cuisine, ainsi que tous les élèves en circulant sur les stands à un moment ou un autre de l'emploi du temps de leur journée.

Cet évènement constitue un temps fort de l'établissement qui demande un travail de préparation important, avec le Comité d'Education et de la Citoyenneté et le Conseil de la Vie Lycéenne. C'est ainsi qu'émanent diverses propositions d'actions de sensibilisation : proposer aux participants de porter des chaussettes dépareillées pour représenter la différence dont chacun peut être porteur, intervention du Pôle Génétique du CHU sur les handicaps invisibles pouvant être générés par des maladies génétiques, etc.

Le projet CARDIE

Dans un second temps, Mme Cascan évoque le travail réalisé grâce à l'aide de la C.A.R.D.I.E. (Cellule Académique Recherche, Développement, Innovation, Expérimentation) qui accompagne tous les établissements mettant en œuvre des projets innovants et expérimentaux. Dans ce cadre-là, la CARDIE peut autoriser l'établissement à déroger au respect de certains programmes par exemple, afin de viser l'acquisition d'autres compétences et de soutenir les innovations pédagogiques à l'école.

Un des projets a par exemple permis de travailler l'acquisition des codes sociaux à travers la question de la ponctualité, mais aussi d'aider les enseignants à accueillir les élèves retardataires. Ce travail sur le dispositif éducatif permet de favoriser l'inclusion et la présence des élèves au sein de l'établissement. Mme Cascan rappelle que : « *Plus les jeunes sont fragiles, plus ils sont à risque dans la rue. Il faut donc faire en sorte qu'ils soient à l'école* ».

L'accompagnement de la CARDIE permet aux enseignants de mieux s'approprier la notion de « *classe flexible* » : « *certains élèves peuvent travailler en ayant l'air de dormir, ou de faire autre chose* ». Ainsi les enseignants parviennent à faire un pas de côté pour appréhender ces manifestations d'une autre manière. L'idée maitresse est d'éviter au maximum d'exclure les élèves de la classe. Pour cela, l'enseignant note au tableau les plans de travail spécifiques à chaque élève. Certains peuvent être assis par terre, préférer s'isoler ou avoir besoin d'un espace plus fermé.

Dans la classe flexible, tous les élèves font l'expérience des matériaux et adaptations possibles. Il s'agit aussi de s'appuyer sur le « *pairing* », soit l'idée que les centres d'intérêt restreints peuvent servir de « *médiations* » pour rentrer en contact avec les enfants en situation de handicap.

Mme Cascan précise que tous les enseignants ne souhaitent pas travailler de cette manière-là. Elle a dû ainsi imposer certaines choses : formations des professionnels, journée de sensibilisation, classe flexible. Tous ces projets n'ont pas été décidés de manière collaborative mais « *pour l'instant, c'est comme ça !* »

En outre, cela contraint à certaines modifications des emplois du temps des élèves, notamment pour permettre la formation des enseignants. En effet, un professeur en formation est un professeur absent en classe et certains parents peuvent ne pas comprendre pourquoi leur enfant n'est pas accueilli à tel moment. Là aussi il s'agit d'un choix assumé par le lycée.

L'expérience de Mme Roy Dubuc et M. Lanternier

Mme Roy Dubuc, mère de Gaspard Lanternier, évoque la rentrée de son fils au Lycée Hippolyte Fontaine en septembre 2021. Avant la rentrée, deux journées de découverte et d'adaptation avaient été organisées pour Gaspard.

Les échanges de la famille avec Mme Marlien ont été tout de suite productifs et Mme Roy Dubuc a pu présenter les particularités de Gaspard à l'équipe éducative.

L'équipe du SESSAD a également fait des temps d'explications sur l'autisme afin que les autres élèves puissent comprendre ce qu'il vit. Cela n'était vraiment pas le cas au collège et la scolarité avait été difficile pour Gaspard. Mme Roy Dubuc note que : « *Quand la volonté est là, ce n'est vraiment pas compliqué.* » Les éducateurs de Gaspard sont accueillis sur plusieurs cours où ce dernier en a besoin afin d'éviter les échecs. Le travail ne se fait pas seulement sur les acquisitions scolaires mais aussi sur son autonomie et les progrès sont spectaculaires.

Une AESH accompagne Gaspard pendant 14h sur les 24h de scolarisation (4h d'AESH collective + 10h d'AESH individuelle). Grâce à cette aide, Gaspard a pu travailler d'autres aspects de sa vie, comme se déplacer de manière indépendante pour se rendre en stage. L'autisme peut aussi entraîner des problématiques en lien avec l'alimentation. Grâce à une meilleure connaissance de la situation particulière de Gaspard par les élèves et les professionnels, cela permet à chacun de veiller sur lui afin qu'il ne se mette pas en danger au niveau alimentaire.

Concernant la journée « *tous différents, tous égaux* », Mme Roy Dubuc indique que cela a permis aux jeunes de lui poser des questions au sujet de l'autisme. Il lui semble aujourd'hui que le handicap est de mieux en mieux compris, qu'il ne fait plus peur. D'une manière générale, les jeunes sont ouverts à ces questions de différence : « *les jeunes étaient dans une disponibilité et une écoute incroyable* ».

M. Lanternier livre également son analyse sur cette journée de sensibilisation. Les élèves ont fait des jeux pour se mettre en situation de handicap et mieux comprendre ce que l'on peut vivre : « *C'était une belle journée !* » conclut-il.

L'atelier se poursuit avec les interventions de Elsa Guillen, enseignante spécialisée et coordinatrice ULIS Troubles du Spectre Autistiques et de Zineb Filah, parent.

Les cafés des parents

Mme Guillen présente « *les cafés des parents* » au sein de l'ULIS Autisme de l'Ecole Jules Fery d'Oullins (69) qui a des effets importants en matière de communication avec les familles.

Chaque année au mois de juin, Mme Guillen rencontre les parents des enfants qui vont être accueillis en ULIS. Elle « *prend la température pour évaluer le niveau de confiance des parents avec l'école* », qui dépend des expériences de chacun. Dans ce temps de rencontre, elle présente également les projets de l'équipe enseignante. Ensuite, la réunion de rentrée est davantage un temps pour évoquer les questions d'organisation comme les transports. Néanmoins, les parents peuvent y parler de leurs attentes ou encore de la sélectivité alimentaire des enfants.

Une 3^{ème} réunion d'information se déroule avant les vacances de Toussaint. Il s'agit là d'un temps de présentation des projets, de manière plus détaillée. Elle y précise également le projet de l'ULIS, le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) et tente de faire avec les « *injonctions contradictoires* ».

Dans la première partie de l'année, Mme Guillen recherche surtout à évaluer les besoins de l'enfant ainsi que ses compétences sociales, ceci afin de définir le PPS au cours du mois de novembre. Celui-ci « *permet de mettre chacun à sa juste place et que les parents soient acteurs de ce projet* ». Elle cherche d'ailleurs à rencontrer les parents en cours d'année, en plus des temps avec l'Equipe de Suivi de Scolarisation. Elle s'appuie sur leurs observations afin de réajuster et de s'adapter aux constats réalisés. « *La place des parents est vraiment importante* », insiste-t-elle.

Le « *café des parents* » traduit bien cette préoccupation : ce projet a pris naissance dans une prise de conscience des difficultés au quotidien des familles qui avaient besoin de s'exprimer. L'idée d'un partage entre pairs a pris sens car le professionnel présent lors des réunions n'a pas forcément les réponses à toutes les questions. Ces temps se déroulent dans la classe, souvent la semaine avant les vacances scolaires.

Les cafés des parents permettent de générer beaucoup d'empathie entre les parents mais aussi entre les parents et les enseignants. Chacun participe à sa juste place. Certains sujets sont abordés par les parents, alors que cela serait difficile de la place des professionnels. Mme FILAH, mère d'un enfant en situation de handicap scolarisé dans l'établissement y était un « *parent ressource* » ce qui a facilité les échanges des parents autour de leurs inquiétudes.

Youssef, le fils de Mme Filah a été accueilli pendant 4 ans à l'Ecole Jules Fery d'Oullins. Sa mère souligne que « *les 4 années à Jules Fery ont été les plus belles pour lui* ». L'inclusion y était quasi-totale et Youssef se sentait bien avec les autres. En conséquence, ses troubles du comportement avaient énormément diminué. Les autres enfants avaient, de leur côté, développé une empathie incroyable vis-à-vis de la différence.

La classe verte

Mme Filah présente également « la classe verte » à laquelle ont participé les élèves d'une classe de CE1 et ceux d'une classe ULIS. Mme Filah a pu accompagner deux de ses enfants lors de ce séjour, l'une en CE1 et Youssef en ULIS. Elle évoque comment ce moment partagé entre ses deux enfants leur a permis de développer leur lien. Cette classe verte, tournée autour de la médiation équine, a beaucoup plu à Youssef qui participait déjà à une activité similaire au sein de l'ULIS. De plus, ce projet a permis de faire lien entre les parents des différents enfants, scolarisés en classe ordinaire ou en ULIS.

Synthèse des échanges avec la salle

D'après certains participants et l'un des parents intervenants, l'inclusion fait vraiment partie du projet en école élémentaire mais les temps d'inclusion ne sont pas satisfaisants au collège. Par contre, globalement, les élèves sont curieux des différences, ils s'emparent de ces questions. Il y a des aides de la part des élèves pour les élèves autistes. Il peut y avoir beaucoup d'entraide.

Mme Cascan indique que le collège reste la période la plus compliquée. Au lycée, l'équipe d'Hippolyte Fontaine a pu rencontrer les autres partenaires parties prenantes de l'accompagnement des situations de handicap. C'est toute la question de l'interconnaissance. Par exemple, un glossaire des sigles du médico-social et un annuaire des partenaires (avec noms et coordonnées) a été construit : *« on ne peut plus dire qu'on ne sait pas qui appeler ! Le premier niveau est de s'adresser aux personnes concernées, cela lève beaucoup de freins »*.

Une participante, maman d'une jeune fille en situation de handicap, témoigne d'une action au lycée St Joseph à Dijon. L'établissement a mis en place une journée de sensibilisation sur les troubles de l'apprentissage et les troubles autistiques. Cela a permis de mieux comprendre les difficultés des élèves. Les associations de parents peuvent impulser certaines actions comme celles-ci, elles peuvent « faire tampon » entre l'équipe pédagogique.

Concernant le portage de la question de l'école inclusive par les associations de parents, une participante indique qu'il y a un biais d'échantillonnage mais sinon, c'est plutôt bien perçu par les associations de parents et leurs représentants. Un autre témoigne d'activités sportives comme le foot pour travailler les compétences des enfants. Il indique également l'intérêt d'avoir peut-être *« des enseignants différents pour accueillir les enfants différents... »*

Concernant le parcours de M. Lanternier, le CAP pourrait être réalisé en trois ans au lieu de deux. Mme Roy Dubuc indique cependant que le CAP n'est pas l'objectif

à tout prix. L'objectif, c'est l'attestation de compétences. Et peut-être ensuite l'ESAT ou une formation sur l'installation de la fibre.

Il est aussi indiqué dans l'un des départements qu'en école de secteur, les enfants se connaissent depuis longtemps. Sont privilégiées les classes d'âge et cela fonctionne bien au niveau des collèges. Les éducateurs viennent en soutien mais cela dépend aussi du proviseur qui soutient que l'inclusion fait partie des missions de l'Education Nationale. En Eure et Loire, le fonctionnement en DAME (Dispositif d'Accompagnement Médico-Social) est généralisé et cela a un effet sur les façons de faire.

Mme Cascan rappelle que parfois le proviseur doit imposer les choses, faire avancer les choses en s'appuyant sur les « locomotives » : « *il faut parfois forcer pour faire avancer les choses* ». Et ces actions ont un effet sur l'ambiance scolaire au sein de l'établissement.

Une directrice d'un établissement accueillant des jeunes TSA précise que les moyens ne sont cependant pas équivalents selon les structures, et une participante témoigne de la situation d'un jeune n'ayant pas pu être accueilli en ULIS TSA car il ne pouvait pas s'asseoir en classe, alors que cela était accepté auparavant. Mme Cascan indique que les injonctions en classe peuvent être extrêmement rigides. La « classe flexible » permet de penser d'autres façons de faire. Globalement, les enseignants apprécient la « classe flexible » et demandent à l'utiliser.

Mme Guillen précise que la classe flexible ce n'est pas que le mobilier spécialisé. C'est aussi la formation des enseignants. Il faut que ces derniers soient formés pour répondre aux besoins particuliers des élèves. Il faut pouvoir déconstruire tout l'enseignement initial et elle regrette ce temps perdu. C'est en effet une vraie difficulté pour l'enseignant de mettre tout un pan de sa formation de côté. Concernant les cafés des parents, il est à noter que Mme Guillen réalise ce travail sur son temps personnel, sur la base du volontariat.

En complément, un inspecteur témoigne de son organisation de réunions entre partenaires et parents le soir de 18h à 19h, mais certains professionnels ne souhaitent pas participer.

En conclusion, une participante s'interroge sur la question de l'inclusion des enfants sans les mettre trop en difficulté. Des enfants non-verbaux qui ont 10 ans en CP, est-ce bien judicieux ? N'arrive-t-on pas aux limites de l'inclusion en fonction de la classe d'âge ? Et que vise-t-on, l'inclusion ou la « valorisation scolaire » ?

Les témoignages apportés au cours de cet atelier font montre d'expériences favorisant la sensibilisation de toutes les parties prenantes pour la réussite de l'école pour tous mais il semble qu'il y ait un décalage entre le contrat passé entre l'Education Nationale et les enseignants et la réalité de terrain où les élèves à besoins particuliers sont légion.

Atelier 7 : « La fonction ressource – Qui ? Quoi ? Quand ? Comment ? »



Intervenants :

- **Rachel BLAISOT**, Educatrice Spécialisée au Pôle de Compétences et Prestations Externalisées SIRIUS (PCPE) à Saint-Genis-Pouilly, Association ACOLEA AMPH (01)
- **Vincent RABBE**, Directeur de l'Association Les 2 Collines (42) et membre de l'AIRE
- **Pierre-Henry CHYSCLAIN**, Directeur du dispositif surdité et troubles du langage, Fondation OVE (69)

Animateur :

- **Charline DUPRAT**, Conseillère technique, CREAI Auvergne-Rhône-Alpes

Rapporteur :

- **Arièle LAMBERT**, Directrice, CREAI Pays de la Loire

Le droit à une scolarité ordinaire, au plus proche des habitudes de vie, nécessite pour chaque enfant en situation de handicap la mobilisation d'interventions vers la communauté pédagogique mais aussi vers les autres acteurs impliqués dans le parcours de l'enfant. Depuis la circulaire N° DGCS/3B/2017/148 du 2 mai 2017¹³ un nouveau champ de prestations se développe afin de soutenir la montée en compétences des acteurs du milieu ordinaire. Celui-ci cherche à prévenir les ruptures de parcours de façon large mais aussi à répondre aux enjeux spécifiques de la scolarisation. Dans cette perspective, les nouveaux dispositifs, comme les EMAS, portent des réponses en faveur de l'inclusion scolaire.

Parallèlement l'actualisation de l'offre des SESSAD, PCPE, Dispositifs ITEP ou IME, engage plus de co-responsabilité dans les parcours grâce au transfert de connaissances vers des acteurs non spécialisés et parfois démunis face aux besoins particuliers des enfants. Pour soutenir cette évolution de l'offre, l'ensemble des établissements et services médicosociaux sont invités à accentuer ce partage d'expertises avec le déploiement territorial d'une nouvelle fonction ressource¹⁴.

L'atelier proposé à l'occasion des journées nationales « école inclusive » s'inscrit donc dans cette actualité de la complémentarité des réponses d'accompagnement en faveur de l'école inclusive. **A l'appui de trois expériences issues du territoire Auvergne-Rhône-Alpes, l'atelier a permis de mieux appréhender**

¹³ https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/circulaire_du_2_mai_2017_transformation_de_l_offre.pdf

¹⁴ <https://anap.fr/s/actualite?actu=fonction-ressource-dans-le-secteur-du-handicap-medico-social>

les enjeux portés par différentes modalités d'intervention du médico-social à l'école. Cet atelier fut aussi l'occasion de partager les différentes questions relatives aux rôles de chacun, aux liens à optimiser et aux complémentarités qui permettent de construire une offre lisible et renouvelée. L'atelier a réuni de nombreux participants engagés dans la réflexion et il a permis de partager les initiatives inspirantes et poser les questions qui subsistent face aux défis de l'école inclusive.

La fonction ressource : une définition partagée ?

L'atelier a démarré par un brainstorming dans l'objectif d'identifier collectivement les contours de la « fonction ressource ». Les participants, issus de territoires et de types d'ESMS différents ont pu témoigner de mises en œuvre variées, plus ou moins consolidées en termes de moyens installés, et plus ou moins homogènes dans leurs périmètres. De façon générale les prestations de type « ressource » citées par les participants prennent ancrage dans les missions de sensibilisation diffusées par les ESMS auprès des acteurs impliqués dans le parcours de l'enfant. Ces sensibilisations, portées par des SESSAD, des PCPE, des EMAS, inscrivent progressivement les ESMS dans une **reconnaissance de leur expertise**. Elles favorisent par ailleurs **l'émergence de nouvelles demandes et l'identification de besoins de soutien spécifiques** de la part des acteurs non spécialisés : évaluations fonctionnelles complémentaires, conseils, veille réglementaire, formation des partenaires mais aussi des collègues, analyse de situations, adaptations d'environnements, ... Ainsi l'offre « ressource » apparaît variée et graduée, plus ou moins centrée sur les partenaires de l'Education Nationale et plus ou moins décorrélée de l'accompagnement direct dès lors que la fonction ressource est déployée depuis une équipe mobile, un PCPE, ou un SESSAD.

Ce repositionnement de l'accompagnement, à l'appui d'une conception écosystémique du handicap ainsi que rappelé lors de l'atelier, ne fait plus débat. Il engage en conséquence les interventions des professionnels auprès de l'environnement en vue de le rendre plus capacitant et inclusif. Au-delà de la fonction ressource c'est la définition du médicosocial qui ainsi est remise en perspective ainsi que le contenu de ses métiers. En effet, selon les participants, les fonctions sont amenées à se transformer, confirmant ainsi les propos du dernier rapport de Denis Piveteau¹⁵ « experts, acteurs, ensemble... pour une société qui change » rappelés lors de l'atelier par un participant. L'expertise et le pas de côté dans les pratiques professionnelles sont donc au cœur de la notion de « ressource » et vont permettre de graduer le positionnement et les prestations de l'ESMS en matière de fonction et/ou appui ressource.

15

https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/document/document/2022/02/experts_acteurs_en_sembre_rapport_final_modif.pdf

Trois RETEX inspirants et trois axes clés : sensibiliser, prévenir et étayer

Lors de l'atelier nous avons pu bénéficier de trois retours d'expériences avec des acteurs qui se sont engagés dans la fonction ressource à partir de contextes et modalités différents. Comment ces trois témoins de l'atelier incarnent-ils cette fonction ressource ? Trois axes clés « **SENSIBILISER / PREVENIR / ETAYER** » apparaissent à l'écoute de leurs témoignages :

1. Le PCPE SIRIUS : sensibiliser pour soutenir la montée en compétences du territoire

Le PCPE SIRIUS est rattaché au DITEP « Les Eaux Vives » de l'association Accolé (69). Il s'adresse à un public présentant des troubles du spectre de l'autisme âgé de 0 à 20 ans avec ou sans déficience intellectuelle. L'accompagnement par le PCPE concerne en priorité les enfants sortants des unités DENVER (unité de pédopsychiatrie) et des Unités d'Enseignement Maternelle Autisme (UEMA) ainsi que les enfants et adolescents sans solution. Le PCPE peut aussi bien coordonner le parcours de droit commun qu'intervenir en tant qu'Equipe Mobile auprès des crèches et des écoles hors secteur d'intervention de l'EMAS (équipe mobile d'appui à la scolarisation). Il intervient avec ou sans notification MDPH dès lors que le diagnostic TSA est posé. Le PCPE assure une mission centrale de coordination de parcours mais il intervient aussi de façon ponctuelle auprès des acteurs impliqués dans le parcours de l'enfant : école, familles, partenaires.

- Evaluation des besoins de l'enfant et des attentes de la famille ;
- Co-construction du projet d'intervention et de coordination avec la famille ;
- Recherche de professionnels libéraux, de solutions d'accueil et de répit ;
- Coordination et suivi des interventions entre les professionnels ;
- Mise en œuvre du plan d'intervention ;
- Soutien aux familles.

Ces prestations souples et graduées s'appliquent aux différents espaces de participation de l'enfant. Elles permettent de repérer, chez les proches et les partenaires, un besoin de sensibilisation aux spécificités de fonctionnement de l'enfant : « On ne va que dans les lieux de vie et cela nécessite de démultiplier les sensibilisations ».

Les actions de sensibilisations développées par le PCPE répondent ainsi aux sollicitations des partenaires s'interrogeant sur les besoins de l'enfant ou modalités d'accompagnement : « qu'est-ce que l'autisme ? » « Comment répondre aux comportements problèmes ? ». Elles constituent alors une véritable ressource pour les acteurs du territoire en couvrant différentes thématiques et en s'adressant à de nombreux acteurs de différents secteurs (crèches, dispositifs périscolaires, acteurs du loisir, de la santé, de l'école, CMP, ...). Au total plus de 600 acteurs ont été sensibilisés. Un des enjeux est de rassurer les professionnels, souvent

volontaires pour accueillir l'enfant mais insuffisamment rassurés quant à leurs compétences : « ne pas savoir fait peur ». Ces sensibilisations permettent alors de disposer d'espaces d'information et de partage de connaissances entre professionnels de différents secteurs.

Pour conforter cette dynamique d'appui au territoire, le PCPE SIRIUS a conçu un **livret ressource** présentant notamment les thèmes et la programmation des actions de sensibilisation et ateliers. Tous les acteurs du territoire ont ainsi la possibilité de mobiliser le PCPE pour ces actions organisées en amont avec les conseillers pédagogiques, les IEN, les équipes de direction des ESMS. Le livret décline aussi toutes les prestations du PCPE pouvant être mobilisées y compris celles qui ne sont pas corrélées à un accompagnement direct (exemple d'une réflexion avec une commune sur l'aménagement de la cantine). Enfin le PCPE conforte son rôle « ressource » à travers diverses initiatives permettant aussi aux acteurs du territoire de monter en compétence : journées de la maternelle, journée des ULIS, stand d'informations lors d'évènements, soirée des aidants, soutien d'équipes médico-sociales non spécialisées, ... L'ensemble apporte plus de fluidité dans les collaborations et permet de rassurer les professionnels se sentant isolés avec des réponses rapides et réactives. Cependant le déploiement de la fonction ressource nécessite des articulations et ajustements constants, à la fois pour éviter les doublons avec de nouveaux dispositifs du territoire, mais aussi pour équilibrer les moyens disponibles au regard des autres missions portées par le PCPE.

2. Le DITEP Rocheclaine de l'Association Les Deux Collines : prévenir la rupture scolaire

Le PCPE du dispositif ITEP a été créé dans les suites de la signature en 2018 de la "Convention départementale de la Loire pour un fonctionnement en dispositif intégré des ITEP », prévoyant notamment que les DITEP participent à une organisation coordonnée avec l'Education Nationale. Ce dispositif vise à répondre aux sollicitations des établissements scolaires pour repérer précocement les enfants en risque de rupture scolaire compte tenu de difficultés ou troubles de comportement.

Construit à moyens constants, le PCPE a développé un projet issu de la **prévention précoce** au sein d'établissements scolaires en zones d'éducation prioritaire. L'enjeu est de fluidifier le parcours scolaire de l'enfant et d'éviter des orientations trop systématiques en établissement spécialisé. Le projet marque la volonté de coopérer à travers la prévention et ainsi contribuer au décloisonnement des pratiques. Pour cela le DITEP a proposé une nouvelle offre de service au bénéfice de l'école Rosa Parks implantée en ZEP.

Les prestations d'appui-ressource du PCPE sont montées en charge progressivement pour couvrir, au bout d'un an de fonctionnement, six demi-

journées d'école. Les professionnels dévolus à cette mission ressource sont deux éducateurs spécialisés qui interviennent par demi-journée en classes maternelles et primaires au bénéfice d'enfants dont les spécificités ou troubles ont été repérés (gestion de la frustration, relation à l'autre, inhibition, ...). Ce repérage fait l'objet d'une **saisine du PCPE par l'école**. Cette saisine est formalisée avec une information préalable envers les familles et permet l'engagement de différents types d'intervention ressource de la part des deux éducateurs disposant d'une bonne connaissance des troubles du comportement :

- accompagnements individuels des enfants en dehors des temps de classe,
- accompagnements de petits groupes d'élèves,
- présence éducative pendant les récréations.

Au terme d'un an d'expérimentation probante au sein de l'école Rosa Parks, le partenariat s'étend en 2021 puis 2022 avec d'autres écoles implantées dans les ZEP de la ville. Cet intérêt repose sur l'impact observé chez les enfants et les enseignants :

- un repérage de plus en plus précoce (dès 6 ans) ;
- la baisse d'orientations vers le DITEP ;
- l'acculturation des professionnels et la relation de confiance établie entre secteurs qui a favorisé la montée en compétences des enseignants du milieu ordinaire et la mise en place de formations croisées.

3. Le SSEFS de la Fondation OVE : étayer la scolarisation en milieu ordinaire

Le SSEFS s'insère dans un dispositif « surdité et troubles du langage » qui recouvre trois modalités sur la métropole lyonnaise. L'orientation vers le dispositif se fait à partir d'une notification unique qui permet de graduer l'accompagnement entre Section d'Education et d'Enseignement Spécialisé (SEES), Services de Soutien à l'Education Familiale et à la Scolarisation (SSEFS), et appartements éducatifs selon les besoins et étapes dont le passage au collège par exemple. L'organisation en dispositif permet des parcours de scolarisation différenciés, du plus inclusif jusqu'aux unités d'enseignement internes de la SEES pour les enfants avec des besoins très importants.

Ces différentes options permettent une forte personnalisation des parcours mais aussi d'optimiser les moyens à effectif constant. Le modèle s'est construit de façon empirique au détour des différentes demandes des établissements scolaires pour des enfants avec notification mais aussi sans notification, ce qui fait son originalité. Ainsi la fonction ressource s'exprime par le niveau d'étayage que le SSEFS peut proposer avec **6 parcours modélisés** en termes d'intensité d'accompagnement direct de l'élève mais surtout d'appui auprès de la communauté pédagogique afin

de garantir un plan de transition vers l'école inclusive dès lors que c'est possible. **La fonction ressource repose sur un processus organisé** en plusieurs étapes à partir de la sollicitation d'un établissement scolaire au bénéfice d'un enfant notifié MDPH ou non :

- prise de contact avec l'établissement scolaire,
- identification des besoins,
- évaluation sur site avec immersion et observations dans les différents espaces (classe, cantine, cour de récréation, ...). Cette phase est menée, en lien avec les professionnels de terrain, par un duo de professionnels de SSEFS constitué selon le contexte. Il peut s'agir d'un duo "enseignant /psychomotricien" ou "psychologue/enseignant", "éducateur spécialisé/enseignant" ;
- restitution à l'équipe pédagogique,
- recommandations.

Cette mission ressource fait écho aux besoins de l'enfant et de la communauté pédagogique et les demandes de prestation d'appui ressource sont en augmentation. Au-delà de cette demande d'intervention spécialisée pour des enfants repérés, les établissements scolaires et les enseignants sont nombreux à solliciter des sensibilisations car le dispositif est le seul acteur du territoire spécialiste de la surdité. La hausse de la demande à l'école mais aussi en dehors de l'école, invite le dispositif à repenser sa place à côté d'autres acteurs (EMAS, PCPE, ...) ainsi que sa gestion des ressources humaines pour disposer de spécificités fortes grâce à la formation (LSF, LPC, ...). Cependant ces transformations se réalisent à moyens constants et les prestations d'appui ressource ne sont pas comptabilisées dans l'activité faute de cadre administratif et financier dédié. Il y a donc un enjeu de visibilité pour ce champ de prestation afin de le reconnaître comme une composante clé du parcours inclusif.

L'astuce du SSEFS : pour comptabiliser l'activité, le service a créé sous le DUI Ogirys un usager fictif intitulé « mission ressource »

Synthèse des échanges avec la salle

Les échanges nourris ont permis d'identifier la généralisation des actions de sensibilisation. En effet, nombre d'ESMS des territoires présents déploient ce type de prestation et en mesure l'effet positif auprès des communautés pédagogiques, mais pas seulement. En effet, les expérimentations liées à l'accompagnement de la scolarité ont pu être transférées pour d'autres problématiques. On regrette cependant que ces actions ne soient pas suffisamment orientées vers les acteurs de la protection de l'enfance alors que les besoins sont manifestes. Il s'agit aussi

de soutenir d'autres champs que l'école dans la perspective d'une meilleure participation des enfants en situation de handicap aux loisirs, à la culture, ...

Dans ce contexte de développement la question des moyens dédiés ou pérennes reste aigüe ainsi que celle des places qu'occupent les acteurs : *qui fait quoi, où, quand, à quelle étape et avec quelles ressources* ? L'enjeu est de préserver la lisibilité sur l'offre existante et de collaborer sans empiéter sur les compétences des partenaires déjà positionnés dans le soutien à la scolarité ordinaire (PCPE versus EMAS par exemple). Les réflexions avancent par ailleurs sur l'intérêt d'impliquer les familles et les jeunes dans ces sensibilisations avec pour objectif de valoriser l'expertise d'usage, de permettre la pair-aidance mais aussi de conserver une posture facilitatrice et non pas d'expert sachant. En effet, ce risque de clivage entre « sachants » et « non sachants » est identifié dans les relations inter-métiers ou inter secteurs. Les rôles et places doivent donc être pris en compte attentivement pour faire vivre un partenariat de qualité.

Le développement de la fonction ressource, au-delà des actions de sensibilisation, prennent souvent ancrage dans une démarche empirique à l'occasion d'une situation délicate nécessitant de créer des réponses inexistantes. L'enjeu est donc de modéliser cette fonction et ses composantes en la considérant comme une mission à part entière et à généraliser indépendamment des situations de crise ou d'urgence. ***Cette perspective de structuration invite alors les ministères à s'accorder sur ce champ de prestations indirectes nécessaires à la fluidité des parcours.***

Conclusion

Les constats partagés entre acteurs plaident pour la reconnaissance et la structuration d'une fonction ressource en appui de la scolarité en milieu ordinaire, mais aussi pour d'autres espaces de participation de l'enfant. Cette fonction est à relier aux synergies et ressources du territoire et des acteurs qui l'occupent pour encourager des environnements capacitants. Les réponses construites par les ESMS en matière de fonction ressource peuvent prendre plusieurs formes selon le contexte mais visent en premier lieu la nécessaire sensibilisation aux spécificités de fonctionnement des enfants en situation de handicap. Ces actions de sensibilisation peuvent aboutir à des appuis et conseils plus experts qui contribuent ainsi au transfert de compétences.

Cette reconnaissance se traduit par le fort développement de cette mission en réponse aux demandes croissantes des partenaires. Cependant les opérateurs souffrent d'un manque de cadre technico-administratif permettant de les sécuriser et de valoriser cette activité. Il s'agit aussi de les soutenir dans l'évolution de leur offre et d'éviter les freins administratifs au développement de la fonction ressource.

Les Dispositif ITEP, impliqués dans l'organisation de cet atelier, se sont saisis de cet enjeu de valorisation de la fonction ressource au sein de ***l'association AIRE***¹⁶ qui expérimente au niveau national de nouvelles modalités de décompte de l'activité en faveur de parcours plus intégrés et modulés. Il s'agit d'un enjeu majeur pour la transition inclusive et la stabilisation de la fonction appui-ressource. L'expérimentation, soutenue par le CREA-ORS Occitanie, regroupe 200 DITEP et associe de nombreuses ARS. Elle a pour objectifs de refléter un fonctionnement en dispositif par unités d'accompagnement distinctes, au sein et en dehors de la file active, mais aussi de rendre lisible les interventions liées à la fonction d'appui-ressources sur les territoires.

Gageons que cette expérimentation des DITEP éclaire l'ensemble du secteur médicosocial et contribue à sa transition comme à la reconnaissance de son savoir-faire.

¹⁶ <https://aire-asso.fr/>

Atelier 8 : « Conception universelle des apprentissages : sur les chemins de l'école pour tous »



Intervenants :

- **Paola GIANI**, Professeure des écoles, école élémentaire IC Savio à Agrate Brianza (MB) et psychologue du développement, centre pluriprofessionnel pédiatrique Concura à Vimercate (MB) – Lombardie (Italie)
- **Giuliana PETRUCCI**, Professeure des écoles /enseignante spécialisée, école élémentaire IC G. Marconi à Concorezzo (MB) – Lombardie (Italie)
- **Thomas ENFRIN**, Coordinateur du Service Education inclusive, Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique de Rennes
- **Véronique POUTOUX**, Enseignante, formatrice et rédactrice en chef du site "www.versunecoleinclusive.fr"

Animateur :

- **Sabrina SINIGAGLIA**, Responsable de projets, études et formations, Fédération nationale des CREAI

Rapporteur :

- **Alexandra KOLJANIN**, Responsable d'antenne PACA-EST, CREAI PACA ET CORSE

L'école inclusive vise à rendre accessible l'ensemble des enseignements à tous les enfants scolarisés, et pas seulement à ceux en situation de handicap, afin de soutenir la progression de tous dans l'acquisition de leurs savoirs.

Ainsi, au-delà des adaptations et des compensations individuelles, la pédagogie mise en œuvre pour accompagner les enfants et adolescents dans leurs apprentissages doit s'adapter aux besoins spécifiques de chaque élève et offrir un environnement favorable à l'apprentissage pour tous, tout en étant équitable. Cette mise en accessibilité repose sur une organisation permettant à chaque enseignant confronté aux besoins singuliers d'élèves de se former et de s'appuyer sur des compétences ou des ressources spécifiques afin de concevoir les apprentissages autrement.

Cet ensemble visant à ce que les enseignants soient accompagnés au mieux et puissent faire évoluer leur pratique et leur posture est parfois difficilement mis en œuvre. Des freins persistent, tels que des effectifs trop importants, un manque de formation ou un système éducatif partiellement adapté à cette mutation majeure vers l'école pour tous, par la pédagogie universelle.

À travers un témoignage sur les modalités de mise en œuvre de la conception universelle des apprentissages en Italie et le retour d'expériences de professionnels français sur la mobilisation de ressources disponibles sur leur territoire, cet atelier aura pour objet de questionner :

- L'identification des freins à lever et des ressources d'ores et déjà existantes.
- Les évolutions organisationnelles à envisager face aux freins à lever pour faciliter la conception universelle des apprentissages dans le système scolaire français.

Qu'est-ce que la conception universelle des apprentissages ?

La conception universelle des apprentissages vient de l'idée selon laquelle « l'école pour tous » prend en compte toutes les dimensions de l'élève afin qu'il devienne un citoyen autonome à part entière.

Selon le Center for Applied Technology (CAST), qui est le principal précurseur de la CUA aux États-Unis. La CUA est :

« Un ensemble de principes liés au développement du curriculum qui favorise les possibilités d'apprentissage égales pour tous les individus. La pédagogie universelle offre un canevas pour la création de buts, de méthodes et d'évaluations et de matériel éducatif qui fonctionnent pour tous les individus. » (Rose et Meyer, 2002, traduction libre : Bergeron et al., 2011).

Encore, selon Cynthia Eid (2019) :

« La CUA est une démarche pédagogique qui favorise un apprentissage pour TOUS en réduisant les obstacles cognitifs (reliés à la tête), les obstacles émotionnels (reliés au cœur) et les obstacles psychomoteurs et kinesthésiques (reliés au corps) ».

L'atelier est organisé en deux temps :

1. Co-construire un établissement universel
2. Conception universelle des apprentissages : que se passe-t-il en Italie ?

1. Co-construire un établissement universel

Thomas ENFRIN, Coordinateur du Service Education inclusive, Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique de Rennes

Véronique POUTOUX, enseignante, formatrice et rédactrice en chef Site www.versunecoleinclusive.fr

La genèse de ce projet émane du constat que le fonctionnement de l'école en l'état actuel des choses sera difficilement inclusif. Il est nécessaire de se réinventer dans les pratiques et de miser sur l'intelligence collective en s'ancrant sur les principes de l'accessibilité universelle tout en prenant le temps de co-construire ensemble.

L'objectif de ce projet est de co-construire un établissement universel.

Un collectif d'acteurs hétérogènes du territoire a été monté au mois d'avril 2023 (environ 30 professionnels) pour réfléchir à des thématiques ou des objets de travail sur l'année 2023/2024 avec pour objectif de :

- rendre l'école accessible à tous,
- accompagner tous les établissements vers davantage d'accessibilité,
- co-construire un établissement universel et accompagner l'existant en créant un chantier collectif.

6 thématiques et 6 groupes de travail se sont dégagés de cette réflexion collective, avec pour enjeu de se rapprocher des écoles du réseau et d'y travailler sur les 6 thématiques suivantes :

- Optimiser les espaces pour le bien-être de tous,
- Faire équipe et repenser le temps en équipe pluridisciplinaire pour favoriser la mise en œuvre de l'accessibilité universelle,
- Communiquer et construire la co-éducation en associant les familles,
- Développer la formation d'équipes pluridisciplinaires pour vivre ensemble l'accessibilité universelle,
- Penser une nouvelle organisation d'établissement pour le rendre universel,
- Concevoir des apprentissages accessibles et proposer une évaluation positive, équitable.

Chaque groupe dispose d'un expert et d'un facilitateur. Pour penser ces projets, Edouard PASTEUR, architecte universel, en est acteur.

Présentation du groupe de travail sur l'accessibilité pédagogique par Véronique POUTOUX :

- **L'accessibilité pédagogique : pourquoi ?**

- La différenciation pédagogique intervient essentiellement en aval, comme une remédiation, réparation.
- Les enseignants jouent principalement sur les variables temps, tâche, supports, exigences et moins sur les démarches et objectifs d'apprentissage.
- La « sur personnalisation » renforce la logique médicale et catégorielle très « couteuse » en temps, ne produit pas toujours les effets attendus.

- **L'accessibilité pédagogique : comment ?**

- Analyser la situation d'enseignement/Apprentissage pour repérer les obstacles présents.
- Ne plus être seulement du côté des difficultés de certains élèves, mais poser comme fait que dans toute classe il y a des invariants.
- Définir et identifier les Obstacles de réalisation/ Obstacles de conception.
- La démarche s'appuie sur l'analyse de l'activité.

- **Objectif de départ :**

Analyser le cœur de la classe et regarder ce qu'il se passe pour un professeur quand il a des élèves en difficulté et comment le guider pour trouver les méthodes de travail afin d'accompagner les enfants vers l'école pour tous.

Madame POUTOUX note une sur-personnalisation de chaque problématique : PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé), PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation), PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Educative), PAI (Projet d'Accueil Individualisé) des élèves. Une enquête réalisée par Madame POUTOUX a révélé que plus de 50% des élèves ont un projet personnalisé.

Cette sur-personnalisation a appris aux enseignants à faire des choses et à s'adapter mais cela ne suffit pas car nous sommes dans une inflation de ces diagnostics.

- **Qu'est-ce qu'on différencie ?**

Les enseignants savent différencier les temps d'apprentissages, les supports, les tâches. Ils savent différencier les exigences avec un questionnement sur « est-ce que c'est juste ? est-ce que c'est équitable et est-ce que je fais bien mon métier ? » mais aujourd'hui nous avons du mal à différencier les objectifs et les démarches d'enseignements.

En effet, on voit l'injonction de mettre en place un PAP mais le tutorat et les pratiques de coopérations encore floues ne peuvent pas suffire et il faut aller plus loin.

Les enseignants ont été formés pour donner un cours « à des enfants qui ne présentent pas de difficultés d'apprentissage ou de façons d'apprendre hétérogènes. »

- **Première difficulté : les consignes**

Il faut anticiper les obstacles :

- De réalisation (couper, géométrie),
- De conception (compréhension),
- De centrage d'une analyse d'une activité proposée aux élèves,
- Être au clair sur ce qu'on souhaite que les élèves apprennent.

Quand on anticipe les obstacles, on peut être en mesure de les aider.

L'idée serait de s'orienter vers la création d'un nouveau poste d'enseignant : l'Enseignant Facilitateur de Liens (EFL).

Ses missions consisteraient à travailler en appui sur les talents des élèves et être une personne ressource pour développer le co-enseignement dans les classes de l'établissement.

2. Conception universelle des apprentissages : que se passe-t-il en Italie ?

Paola GIANI, professeure des écoles, école élémentaire IC Savio à Agrate Brianza (MB) et psychologue du développement, centre pluriprofessionnel pédiatrique Concura à Vimercate (MB) – Lombardie (Italie)

Giuliana PETRUCCI, professeure des écoles /enseignante spécialisée, école élémentaire IC G. Marconi à Concorezzo (MB) – Lombardie (Italie)

Au cours des années 70, le Ministère a décidé que tous les enfants devaient aller à l'école sauf urgence absolue (hospitalisation, besoins médicaux permanents et lourds = école à l'hôpital ou à domicile).

Avec cette révolution est née la figure de l'enseignant de soutien, un enseignant qui co-enseigne avec l'enseignant curriculaire dans les classes où des élèves ont une reconnaissance officielle d'un handicap. En plus de cette nouvelle figure professionnelle, l'école accueille plusieurs types de professionnels (éducateurs,

assistants à la communication, psychomotriciens, psychopédagogues, etc.) afin de concevoir une équipe pédagogique et pluridisciplinaire dans l'enceinte de l'école.

Plusieurs lois et décrets successifs ont cadré des évolutions dans la mise en œuvre d'une école pour tous en s'appuyant sur les avancées scientifiques et pédagogiques réalisées en Italie et à l'international.

Les piliers italiens de la CUA sont :

- la formation des professionnels,
- la continuité pédagogique,
- la classe vue comme un système,
- un binôme enseignant/enseignant de soutien pour la classe accueillant des élèves en situation de handicap,
- du matériel éducatif et des projets pour éveiller et développer les différentes façons d'apprendre.

Il existe des ponts entre les niveaux de cycles et c'est l'équipe pédagogique qui va à la rencontre des futurs élèves de leur classe. Il existe un travail en transversalité du corps enseignant.

Sur un territoire, plusieurs types d'établissements scolaires travaillent ensemble en co-construction.

L'idée prônée est celle d'un continuum de l'entrée à l'école jusqu'au lycée.

Un autre pilier est la **formation des professionnels du corps enseignant**.

Après avoir validé un master 2 et avoir passé un concours pour enseigner, les professeurs des écoles curriculaires bénéficient d'heures obligatoires de formation continue tous les ans comme les enseignants de soutien.

En plus de réaliser le même parcours de formation initiale que les enseignants curriculaires, les enseignants de soutien bénéficient d'une année spécifique (TFA-Tirocinio Formativo Attivo) sur tous les handicap, troubles, outils et modalités pédagogiques, etc. avant de devenir enseignants de soutien.

Concernant la formation continue à destination du corps enseignant, l'école ou établissement scolaire de chaque territoire organise chaque année des formations sur les thèmes de l'inclusion (sur les pathologies ou troubles, sur les nouvelles approches pédagogiques pour la classe). Un budget de 500 euros par enseignant et par an est alloué afin de se former.

Toutes ces formations sont proposées souvent par les universités qui travaillent en lien rapproché avec les écoles.

En Italie il y a un peu la même classification qu'en France concernant le handicap et il faut une certification officielle handicap (MDPH en France) pour que l'enfant ait une reconnaissance. Dès lors, un enseignant de soutien est désigné pour toute la classe et pas uniquement pour l'enfant qui a une reconnaissance « handicap » afin qu'il n'y ait pas de stigmatisation de cet enfant.

Afin de préparer un Piano Educativo Individualizzato-PEI (comparable au PPS en France) pour les élèves avec une reconnaissance officielle de handicap, un travail est fait par l'intermédiaire d'un Groupe de travail Opérationnel, composé du binôme enseignant/enseignant de soutien, d'un représentant de l'autorité sanitaire locale, des parents et d'un psychopédagogue. Cette composition peut changer en fonction de l'évolution des besoins de chaque élève qui est accompagné par tous les acteurs de façon très concrète au quotidien. Le PEI peut évoluer régulièrement tout au long de l'année scolaire.

Le psychopédagogue est un peu la figure qui donne les outils aux enseignants.

Les différents professionnels de l'école préparent aussi les Piani Didattici Personalizzati-PDP (comparables aux PAP et PPRE en France) pour les élèves à besoins éducatifs particuliers (élèves avec troubles d'apprentissages, suspicion de troubles d'apprentissages, élèves ne parlant pas la langue italienne, élèves avec des situations familiales et/ou sociales précaires).

L'école est ainsi considérée comme une **communauté** avec des professionnels de profils diversifiés qui travaillent étroitement avec les familles afin de permettre à tous les élèves d'apprendre selon les possibilités de chacun et en respectant le plus possible les rythmes et les différentes façons d'apprendre.

Comment se déroule la journée d'une classe qui est considérée comme un système ?

Le matin, quand les enseignants entrent dans la classe, ils observent et relèvent les barrières et les facilitateurs aux apprentissages des élèves. Cette observation perdure et évolue dans le temps puisqu'un autre pilier de la CUA en Italie est la **continuité pédagogique** des apprentissages qui passe à travers les mêmes enseignants pour le même groupe classe tout au long des trois classes de la maternelle et de même avec les nouveaux enseignants et le groupe classe tout au long des cinq classes de l'école élémentaire.

Les barrières et facilitateurs physiques sont identifiés dans la classe (et dans l'établissement), ainsi que les barrières et facilitateurs au niveau motivationnel et relationnel (vis-à-vis des adultes et des pairs).

Depuis un an, le PEI au niveau national a été revisité sur la base de ces dimensions.

Des choses concrètes sont proposées aux élèves pour accéder aux apprentissages :

- Des activités dans des lieux différents,
- Du travail en petit groupe,
- De nombreuses manipulations,
- L'utilisation de technologies et de laboratoires
- Des espaces identifiés comme labo multimédia dans chaque classe.

Par exemple, les cours de mathématiques se passent beaucoup en cuisine (mesurer, peser, les fractions) et les cours de sciences dans le jardin. Il y a un temps conséquent avec des activités concrètes.

Des difficultés persistent dans la mise en œuvre d'une école pour tous en Italie :

- Beaucoup d'élèves par classe (jusqu'à 26 élèves),
- De nombreux cas de BEP (Besoins Educatifs Particuliers) dans chaque classe,
- Peu d'enseignants de soutien, au nombre de 120 000,
- Des demandes d'heures d'enseignant de soutien avec parfois un nombre d'heures insuffisant accordé,
- Des désaccords dans certaines équipes de classe,
- Des disparités territoriales.

Une réflexion, consistant à faire une seule formation pour tous les enseignants comprenant les enseignements dispensés dans la formation dédiée aux enseignants de soutien, est en cours. Cette évolution de la formation ne remettrait pas en cause les binômes d'enseignants en classe.

Synthèse des échanges avec la salle

Les échanges avec la salle ont essentiellement porté sur des questionnements relatifs à la scolarisation en Italie.

Tout d'abord, concernant la longévité du suivi d'une classe sur 4 ou 5 ans. Les intervenants ont indiqué que la première réunion en CP était très importante car le projet éducatif va être exprimé et réajusté au fur et à mesure. Dans la mesure où les écoles travaillent en partenariat, le suivi d'une classe sur plusieurs années ne pose pas de problème, au contraire.

Ensuite la question du temps de travail des enseignants en Italie est posée : le temps de travail en Italie est de 40 heures, dont 22h avec les élèves, 2h30 par semaine de travail en binôme entre les 2 professeurs, 40 heures de réunion en

interne par an, et 40h par an pour tous les autres intervenants. Toutefois, ce temps n'est parfois pas suffisant et il est souvent nécessaire pour les enseignants de s'investir en dehors de ce temps de travail légal.

La question est aussi posée sur la scolarisation des enfants avec un handicap lourd et la manière dont se déroule leur accueil :

L'idée est de les accueillir le plus possible dans les espaces classe. Cet accueil se fait de manière très progressive. Deux espaces sont dédiés à ces élèves : un dans la classe et un autre à l'extérieur. Progressivement, le temps de présence dans la classe est augmenté.

La question du redoublement ou du maintien en Italie est aussi posée :

Le plus souvent possible, le groupe classe reste identique à la maternelle et en primaire. A la maternelle, le redoublement est possible en grande section. Il existe beaucoup d'écoles ou de lycées professionnels et des dispositifs avec beaucoup d'alternance pour essayer de rendre les élèves le plus autonomes possible. Il n'existe pas une filière spécialisée pour les enfants en situation de handicap en Italie comme on peut l'entendre en France. Tous les enfants doivent faire les 6 heures d'école par jour obligatoires.

Conclusion

La conception universelle des apprentissages pose la dimension de la prise en compte de tous les aspects afin que l'élève devienne un citoyen à part entière.

Toutefois, cette mutation du système scolaire doit aussi prendre en compte les difficultés actuelles auxquelles sont confrontés les enseignants : le manque de formations afin de faire évoluer les pratiques, le manque de temps d'échanges entre partenaires de l'éducation nationale et les autres acteurs territoriaux, des effectifs classe importants.

Pour parvenir à cette transformation du système, il est nécessaire de se réinventer dans les pratiques et de miser sur l'intelligence collective en s'ancrant sur les principes de l'accessibilité universelle tout en prenant le temps de co-construire ensemble pour qu'une observation fine, partagée et régulière puisse être réalisée pour chaque élève dans son groupe classe. Il s'agit d'un préalable nécessaire pour proposer des modalités pédagogiques diversifiées et accessibles afin de garantir le plein épanouissement de tous les élèves au sein de leur classe, de toute l'école et plus largement de la société.

Atelier 9 : « Quelle place pour les paramédicaux à l'école ? Du partage d'informations au partage de locaux »



Intervenants :

- **Stéphanie EGRET**, psychologue à la Plateforme de Répit « Parenthèse » et au Pôle de Compétences et Prestations Externalisées (PCPE) « Horizons », RSA (14)
- **Corinne HUGO**, Orthophoniste, IME de Vincelles, EPNAK (89)
- **Benoit SERRIOT**, Chef de service, IME de Vincelles, EPNAK (89)

Animateur :

- **Marie-Thérèse BONNOTTE**, Conseillère technique, ARS Bourgogne-Franche-Comté (21)

Rapporteur :

- **Mathilde BEAUVALLET**, Conseillère technique, CREA Centre-Val de Loire

Les professionnels paramédicaux (orthophonistes, psychomotriciens, ergothérapeutes, kinés, etc.), qu'ils exercent en tant que salariés d'une structure médico-sociale ou comme libéraux, jouent un rôle essentiel dans le diagnostic et l'accompagnement quotidien de certains enfants en situation de handicap. Leur accompagnement ayant notamment pour objectif de permettre à ces derniers d'améliorer leurs capacités d'apprentissage, de concentration et leur mieux être à l'école.

Il a été annoncé lors de la Conférence Nationale du Handicap du 27 avril 2023, la proposition « d'autoriser et de créer les conditions pour permettre la coopération et l'intervention des professionnels de santé directement dans les murs de l'école (ergothérapeutes, masseurs-kinésithérapeutes, psychologues, etc.) » et ce « afin de soutenir l'Éducation Nationale ».

A l'heure actuelle, il est rare que ces professionnels (notamment ceux exerçant en libéral) soient en contact avec les équipes éducatives au sein de l'Éducation Nationale (enseignant de la classe, enseignant du RASED, psychologue scolaire, médecin et infirmière scolaire, pôle ressource, etc.), ce qui peut freiner les évolutions de l'enfant.

Un partenariat interprofessionnel renforcé permettrait des échanges d'informations au sujet de l'enfant, afin de le faire progresser dans les domaines travaillés en séances. Cela serait d'autant plus facile si les professionnels se trouvaient dans les mêmes locaux (gain de temps, échanges directs, poursuite du travail sur la semaine, etc.).

Ainsi, cet atelier est venu interroger :

- les modalités nécessaires au partage d'informations entre enfants/familles, paramédicaux et Education Nationale,
- les outils pédagogiques permettant une co-construction cohérente de l'accompagnement de l'enfant, une co-préparation des séances, afin que les emplois du temps des enfants restent soutenables,
- les modalités institutionnelles pouvant faciliter cette coopération afin de gagner en cohérence dans l'accompagnement de l'enfant (locaux mis à disposition avec un impact pour les collectivités territoriales, temps de concertation : conseil de maître, conseil de cycle, etc.).

La présentation est structurée par une synthèse de l'intervention de Mme Egret et ses trois vignettes cliniques, puis de celle de Mme Hugo et M. Serriot dans un exercice « d'interview » transcrit dans son intégralité. S'ensuit une synthèse des questions et remarques de la salle.

Le PCPE, un dispositif souple créé dans les suites du rapport Piveteau

Le PCPE (Pôle de Compétences et de Prestations Externalisées) est dispositif médico-social, de prévention des ruptures de parcours pour des personnes en situation de handicap. Le dispositif présenté ici a été créé en 2018, à la suite d'un appel à projet de l'ARS (Agence Régionale de Santé). Il accompagne aujourd'hui environ 140 situations et intervient sur trois départements, le Calvados, la Manche et l'Orne.

Le PCPE intervient sur notification de la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) (pour des situations très urgentes, l'accompagnement peut débuter avant la notification, pour une régularisation ensuite) lorsqu'il existe des risques ou en cas de rupture avérée dans le parcours de vie, ou de soin de l'aidé, qui entraînent un risque d'isolement. Les situations sont variées, de l'accompagnement existant non adapté à l'absence totale d'accompagnement. L'objectif est de renforcer pour soutenir, et/ou de pérenniser l'accompagnement déjà mis en place et dans une volonté de favoriser le maintien en milieu ordinaire, dont l'école.

Les publics accompagnés sont des personnes en situation de handicap, enfants, jeunes et adultes, vivant à domicile, au domicile d'un tiers, au sein d'une famille d'accueil, ou d'une structure relevant de l'aide sociale, et à titre exceptionnel au sein d'une structure sanitaire. Le PCPE organise et supervise des interventions, en fonction des besoins évalués sur les lieux de vie, du domicile, de l'école, de l'ESMS (Etablissement ou Service Médico-Social).

Actuellement, le premier rendez-vous est donné dans un délai d'environ 2 mois.

La première mission en tant que référentes de situation (i.e. la psychologue, l'infirmière, l'assistante sociale et l'éducatrice) est de rencontrer la famille et les partenaires, évaluer et identifier les besoins et proposer un projet personnalisé construit en équipe, en fonction du PCPE et de ses limites. Les prestations sont assurées par des professionnels libéraux qui ne sont pas remboursés par la CPAM. Il est également possible de conventionner avec des professionnels des ESMS, pour des détachements. Les liens avec les libéraux remboursés par la CPAM (orthophonistes par exemple) se limitent à un travail de coordination, mais pas de prestation directe. Les professionnels libéraux conventionnés dans le cadre du PCPE sont des éducateurs spécialisés, pour environ un tiers, puis des psychologues, et enfin des ergothérapeutes, des psychomotriciens, des AMP (Aides Médico-Psychologique).

Les libéraux peuvent intervenir au domicile et à l'extérieur. Ils peuvent aller à l'école et dans les établissements scolaires, en fonction des besoins identifiés. Les pratiques ont évolué en formalisant les interventions par une convention avec l'Education Nationale, sous la signature du directeur de l'établissement scolaire. Parallèlement, un PPA (Projet Personnalisé d'Accompagnement) est signé avec la famille, avec pour objectifs d'apporter un mieux-être dans le quotidien (pour l'enfant en premier lieu) mais aussi indirectement pour la famille et l'équipe qui encadre l'enfant. Le PCPE est notifié pour un temps donné, pour soutenir, stabiliser et pouvoir se retirer en passant le relais sur une solution plus pérenne. Le soutien de l'équipe éducative, des enseignants, des AESH, la transmission d'outils auprès des professionnels, font partie intégrante des missions du PCPE. Cependant, le nombre d'accompagnements est limité, et dépend de ce qui est déjà mis en place. Il peut varier de 1 à 5 interventions par semaine. Dans les cas les plus fréquents, il y aura 3 interventions par semaine qui vont se partager entre l'école et le domicile.

Trois vignettes cliniques pour illustrer ...

Alexis, 10 ans, scolarisé en Ulis avec une AESH (Accompagnante des Elèves en Situation de Handicap). Il présente une épilepsie, avec TDAH associé (Troubles Déficitaires de l'Attention avec Hyperactivité). Sa famille a déménagé dans la région en ayant fait un certain nombre de démarches administratives au préalable, concernant les besoins d'Alexis. Il est en classe Ulis (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) le matin, et en inclusion en CM2 l'après-midi (sans AESH, idem pour le déjeuner à la cantine). Le PCPE, finance une ergothérapeute qui se rend à l'école une fois par semaine, avec pour objectif d'accompagner la mise en place du matériel adapté, pour qu'Alexis progresse dans son autonomie, et notamment pour la rentrée au collège. Ici, les locaux sont partagés avec une salle mise à disposition, mais c'est le transfert des compétences acquises en séance qui soucie davantage l'ergothérapeute, car elle n'a pas accès à la classe en situation réelle d'apprentissage.

Antony a 9 ans, il est scolarisé l'après-midi en classe Ulis avec AESH. Il présente des cavernomes cérébraux, des difficultés cognitives et des traits autistiques. Le PCPE finance une enseignante spécialisée un après-midi par semaine, à l'école. Ses objectifs sont :

- soutien aux apprentissages,
- adaptations et outils (pictos, LSF - quelques signes en tout cas),
- faciliter le travail en groupe,
- transmettre des conseils à l'AESH, notamment sur le plan de la communication verbale et des reformulations nécessaires à la compréhension d'Antony.

Elle pouvait intervenir dans la salle de classe, dans le CDI, dans certains bureaux, etc. Les changements de pièce, imprévus au départ, lui ont permis de se rendre compte qu'Antony avait des compétences d'adaptation.

Noah, 6 ans, est entré en CP « ordinaire », avec une AESH, après avoir été scolarisé en UEMA (Unité d'Enseignement Maternelle Autisme) pendant 3 ans dans ce même groupe scolaire. La rentrée a été préparée lors de réunions dédiées, entre enseignants et professionnels, et une salle à proximité de la classe a été aménagée. Malgré cela, Noah n'a pas trouvé ses repères, et la rentrée a été « explosive ». C'est le moment où le PCPE a été interpellé. Il est intervenu très vite, par le biais d'une éducatrice spécialisée, 2 fois par semaine (à domicile et à l'école). Elle est venue soutenir l'AESH, alors que la scolarisation prévue sur un temps plein au départ, a été progressivement réduite... Les objectifs étaient la mise en place d'adaptations et d'outils (pictos, aménagement de l'espace), l'identification des centres d'intérêt de l'enfant, pour permettre l'utilisation de renforteur dans le cadre des TSA. Malgré les nombreuses difficultés, un lien de confiance s'est créé entre l'éducatrice, l'enfant, la famille et l'équipe enseignante. La situation à risque remontée à la Mdph, un renfort par l'ARS a été financé, et il est rentré en IME en septembre à la rentrée suivante.

Une orthophoniste libérale à l'école : l'expérience de l'IME externalisé de Vincelles

M. Serriot est chef de service de l'IME de Vincelles, qui est totalement externalisé. Il dispose de 2 UEE (Unités d'Enseignement Externalisées), une sur le groupe scolaire de Vincelles, et une autre dans un collège situé dans un village à côté. Cette externalisation a été possible, car l'école du village a été reconstruite et le projet travaillé avec la mairie, afin d'inclure les 4 salles de l'IME dans les locaux.

Mme Hugo est orthophoniste en libéral, elle travaille depuis longtemps avec l'IME de Vincelles, ainsi que dans un réseau de santé pour justement pouvoir bénéficier du travail en équipe, généralement manquant dans l'exercice libéral.

M. Serriot : Mme Hugo, vous êtes orthophoniste libérale, comment vous êtes-vous

retrouvée à prendre en charge des jeunes de l'IME de Vincelles au sein du groupe scolaire le lundi matin ?

Mme Hugo : J'ai commencé à prendre en charge les enfants il y a quelques années, à mon cabinet en libéral. Le cabinet est situé à une dizaine de kilomètres de l'établissement. Donc j'avais plusieurs enfants répartis sur toute la semaine dans mon emploi du temps. Et du coup, très très vite, on s'est trouvé face à des situations où il y avait des oublis, des problèmes de transport, des enfants qui arrivaient en retard... C'étaient des difficultés à gérer au quotidien, pour moi et pour l'établissement. Au bout de quelques temps, j'ai rencontré le chef de service en demandant si on pouvait chercher une solution pour éviter toutes ces difficultés. Il m'a proposé d'intervenir, puisqu'il y avait un local attribué à la psychomotricienne, à la psychologue, et l'ergothérapeute. On a convenu le lundi matin, parce qu'au niveau de l'emploi du temps, c'était un créneau où la salle était disponible. Moi, j'ai fait le listing des enfants que j'avais en charge, eux, ils ont préparé l'organisation par rapport à leur emploi du temps, pour que ça ne perturbe pas trop leur matinée. Donc je vois les enfants dans l'ordre qu'on m'indique.

M. Serriot : Alors, Mme Hugo, quelle plus-value cela apporte pour les familles, les jeunes, et les professionnels ?

Mme Hugo : Pour l'enfant, évidemment, il est sur place, il n'y a pas de transport, il n'y a pas de fatigue, il est dans des lieux qu'il connaît très bien, donc il n'y a pas de perturbation par rapport aux changements. Moi, en tant que professionnelle, ça me permet d'avoir un contact direct avec les autres professionnels, éducateurs, enseignants spécialisés. Il y a donc pas mal de bénéfices à être sur place et avoir cet échange direct avec tous.

M. Serriot : Avez-vous identifié des freins ?

Mme Hugo : Les freins, ça va être au niveau du contact avec les parents. Moi, en libéral, j'ai plutôt l'habitude d'avoir des contacts avec les parents, et après avec les professionnels. Là, c'est l'inverse. J'ai les contacts d'abord avec les professionnels et les parents ne sont pas sur place, donc ça m'oblige à avoir un temps extérieur où je dois prendre contact avec les parents de temps en temps. A mon goût, ce n'est pas suffisamment, mais je fais ce que peux avec les créneaux qui me restent un peu disponibles dans la semaine, pour avoir un contact avec les parents quand c'est nécessaire.

M. Serriot : Donc avec cette organisation, vous y perdez financièrement ?

Mme Hugo : Non, pas du tout. Je signe une convention pour chaque enfant. Donc, je ne perds rien financièrement.

M. Serriot : Et s'il arrive un incident, tout le monde est couvert ?

Mme Hugo : Oui. Moi, par ma responsabilité civile professionnelle, et l'établissement est assuré, tout le monde est assuré. Il n'y a pas de souci.

M. Serriot : Et si c'était à refaire, qu'est-ce que vous changeriez ?

Mme Hugo : Là, il y a une réponse qui vient du groupe, parce que j'ai demandé aux éducateurs et aux enseignants leur avis par rapport à ça. Pour eux, ce qui changerait, c'est qu'ils aimeraient qu'il y ait des temps d'échange un peu plus longs. Parce que c'est vrai que ça reste quand même sur un temps limité. Après, on trouve d'autres solutions quand on n'arrive pas à se parler suffisamment longtemps : on a les mails, les échanges téléphoniques, en dehors du temps où je suis à l'IME. Ça, ça mériterait peut-être d'être pensé, pour qu'il y ait des temps d'échanges un peu plus longs. Et puis toujours ce contact avec les parents. Je pense que ce serait bien de pouvoir les rencontrer au début de la prise en charge de l'enfant. Ou au moins, ça c'est ce que j'ai fait cette année, je n'ai pas pu rencontrer chaque parent en présentiel, mais au moins les appeler pour me présenter, parce que j'avais de nouvelles prises en charge, et expliquer, donner mes coordonnées, et s'ils avaient besoin d'échanger, qu'on puisse le faire plus facilement sans se voir forcément, mais au moins avoir un lien et un contact.

Synthèse des échanges avec la salle

Questions à propos du fonctionnement du PCPE

La salle questionne sur la plus-value du PCPE, et sur les risques de rupture, lorsqu'il s'agit de prendre en charge une unique séance hebdomadaire. Pourquoi ne pas demander une augmentation d'AAEH (Allocation d'Education de l'Enfant Handicapé) ?

Pour le PCPE, l'objectif est ici l'autonomie de l'enfant dans sa scolarité en 6^e, sans autre accompagnement. Mme Bonnotte ajoute qu'il existe un enjeu fort dans l'appropriation du matériel adapté en élémentaire (il est souvent peu ou mal utilisé), car il peut éviter l'accompagnement humain, plus stigmatisant au collège du point de vue des élèves.

La salle demande si le PCPE permet de réduire le temps d'attente avant l'accueil en structure médico-sociale : le PCPE est mis en place dans l'attente d'une solution pérenne, pour que les enfants ne se retrouvent pas sans rien. Il peut assurer un travail de tuilage au moment de l'entrée en structure, car les interventions du PCPE peuvent perdurer pendant un temps, par des « immersions » en établissement. Mais le passage par le PCPE n'induit pas une réduction du délai d'entrée en structure. Le dispositif peut aussi faciliter le « montage » d'un emploi du temps sur mesure, avec des temps partiels en établissement, en inclusion à l'école, et à domicile.

Une personne évoque les quotités d'intervention : elles peuvent aller d'1 heure hebdomadaire dans certaines situations, à 9 heures pour la situation qui sollicite

le plus le PCPE. Il s'agit d'une personne qui ne bénéficie d'aucun autre accompagnement.

Dans la salle, on indique que sur certains départements, le PCPE est vraiment positionné sur les « sans solution », c'est à dire des enfants vraiment sans scolarisation. Il existe aussi des départements où l'accompagnement par un PCPE ne requiert pas de notification.

Partage des locaux : les dimensions de l'espace et du temps

La salle questionne l'IME externalisé pour connaître la genèse du projet :

L'IME a été associé par la commune aux travaux préparatoires de la rénovation de l'école, c'est-à-dire que les murs ont été pensés dès le début au sein du groupe scolaire, laissant à disposition 4 salles pour l'IME. L'IEN-ASH (Inspecteur de l'Education nationale chargé de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés) du département concerné insiste sur l'importance d'être associé en amont par les collectivités, et de penser le bâti scolaire pour favoriser l'école inclusive. Cette dernière souffre déjà de la tension inhérente à la démographie pour l'accueil des élèves dits « ordinaires » (classes chargées, manque de classes ou de salles dans les établissements scolaires).

Une personne fait remarquer que les élus des collectivités territoriales sont absents à cet atelier, alors qu'ils ont une place fondamentale sur la question du bâti scolaire. De nombreuses UEE ont financé sur leur budget d'établissement l'aménagement des classes utilisées (c'est une compétence des collectivités).

La salle cherche à connaître plus précisément les freins pour s'installer dans un établissement scolaire :

Au-delà des locaux, il y a toute la question matérielle, qui peut être d'ordre symbolique (qui a les clés de l'école ? qui peut les avoir ? et quelle clé ouvre quelle porte ?), mais aussi d'ordre financière (quel budget pour avoir quel matériel et pour qui ?) ou organisationnelle (les salles, l'accès au gymnase). Ces aspects ne retirent pas la responsabilité de chacun dans l'ouverture et l'accueil des autres champs professionnels. Il faut « mettre de l'huile dans les rouages », chercher ensemble des solutions. Le projet date de 10 ans en arrière, mais cela fait seulement 1 an que les représentants du CVS (Conseil de la Vie Sociale) sont invités au conseil d'école, « c'est un indicateur comme un autre ».

Une personne questionne le calendrier d'ouverture de l'IME, censé être « ouvert » 210 jours, alors que les jours d'ouverture de l'école sont moindres :

Cela oblige l'IME à réfléchir d'autres formes d'accompagnement sur ces quelques jours, ou investir des locaux de partenaires. Cela n'entrave pas les objectifs d'activité de l'établissement, basés sur la file active et les accompagnements, et non plus sur la « présence des jeunes dans l'établissement ».

Dans la salle, plusieurs personnes évoquent le projet ou la mise en œuvre d'un « bus-IME », afin de pouvoir réaliser, pour les professionnels, des séances au sein du véhicule garé en proximité des établissements scolaires, pour pallier l'absence de locaux disponibles, et éviter des temps de transports pour les enfants, dédiés aux soins. Cette solution est possible pour certains professionnels, mais pas pour d'autres, comme les psychomotriciens, compte-tenu de l'utilisation de matériel volumineux et du besoin d'espace.

De l'usage des libéraux, composer pour « faire équipe » :

Une partie des questions et remarques de la salle porte sur l'absence d'orthophoniste salarié.e.s dans les structures, les positions syndicales, les libertés prises vis-à-vis des grilles de salaires de la CC66 par certains directeurs, afin de garder leur orthophoniste en interne, le recours aux conventions avec les libéraux. La directrice d'une structure explique que les temps de synthèses avec l'équipe sont rémunérés pour les professionnels libéraux, ainsi que les réunions cliniques où ils sont conviés.

La salle questionne le lien entre le projet personnalisé au PCPE et les libéraux :

Lorsque les libéraux sont sollicités (en fonction de leurs expériences et spécificités), les pistes de travail sont transmises. Ils doivent d'abord procéder à une observation ou évaluation pour regarder la pertinence de ces pistes, puis de préciser leurs objectifs de travail. Il y a ensuite des points réguliers, des réunions, avec la famille, les libéraux, l'école, les professionnels. Et le projet peut être revu, à la demande. Les libéraux sont considérés comme des collègues, ils ne se sentent pas seuls, mais faisant « équipe » autour d'une situation. Les temps réunions leur sont également rémunérés.

Ecole inclusive : les liens et le partage d'information entre les enseignants et les professionnels médico-sociaux :

La salle interagit sur les pratiques de partage d'informations :

A l'IME, les bilans libéraux viennent alimenter le projet de soin, et sont transmis oralement aux parents. Il leur est demandé de transmettre aux professionnels socio-éducatifs des éléments concrets pour l'accompagnement, mais pas ce qui relève du secret.

Le PCPE, de son côté, fait signer le PPA ainsi qu'un autre document, l'autorisant à transmettre les informations aux libéraux avec lesquels il travaille. Le PCPE recueille les compte-rendu des libéraux, qu'il peut transmettre à la famille ou à la MDPH. Vis-à-vis des enseignants, le partage des informations se limite à ce qui est strictement nécessaire aux uns et aux autres, et avec l'accord de la personne concernée ou de son représentant légal au préalable.

La salle demande si l'IME externalisé se positionne comme ressource vis-à-vis de l'équipe enseignante de l'école, et des élèves dits « ordinaires » :

C'est possible sans être une règle, l'IME ne se substitue pas à l'EMAS (Equipe Mobile d'Appui à la Scolarisation), par exemple. L'IME externalisé est plutôt une facilitation pour les temps d'inclusion des élèves accompagnés (récréations, cantine, temps de classe, etc.).

Un témoignage de la salle : *« tout ça demande beaucoup de temps, de la coopération et un langage commun, qui n'est pas donné à tout le monde. Ça amène beaucoup de temps de formation, et ce temps-là, il ne rentre pas toujours dans l'emploi du temps des enseignants. C'est aussi ça qui met le bazar, c'est qu'il a fallu qu'on travaille, pour que ce soit institué, au sein de la circonscription, pour ça rentre dans le temps de travail, et que ce ne soit pas du temps en plus. »*

D'autres témoignages sur le besoin de temps et de coordination avec les enseignants des classes d'inclusion, qui n'est pas prévu dans leur planning, il faut donc se réunir sur les pauses déjeuner. Des formations mixtes, enseignants/professionnels médico-sociaux commencent à voir le jour, pour faciliter l'interconnaissance et identifier les ressources liées aux différents métiers.

Des participants expliquent que la mise en place de plannings de soins et d'accompagnement est complexe, surtout dans le secondaire, où « louper » un cours est problématique pour les équipes enseignantes. Un autre participant répond : *« nous, on essaie de réfléchir en logique de... matières. La logique, c'est : il va faire tous les cours de français, tous les cours de maths, parce que s'il va en histoire le lundi, pas le mardi, et qu'il y retourne le jeudi, le prof va dire : "qu'est-ce que vous voulez que je fasse ? il ne va pas rattraper un cours à chaque fois !". Et on privilégie les envies de l'enfant. Là, j'ai un jeune qui m'a dit, "vous*

venez sur mon cours de techno, c'est le seul cours que j'aime". Donc j'ai fait en sorte d'inverser dans mon emploi du temps [...]. C'est long et fastidieux. On n'arrive pas toujours à faire entrer un rond dans un carré ».

En conclusion, pour reprendre les propos de Mme Bonnotte : *« depuis les 6 dernières années, il y a eu beaucoup d'évolution, de l'ouverture, de la communication, de l'inter-métier, quelque part... La connaissance mutuelle entre enseignants et médico-social, c'est un peu une révolution dans les modalités de travail pour de nombreux professionnels aussi ».*

Atelier 10 : « Il n’y pas que l’école dans la vie, il y a le périsco aussi ! »



Intervenants :

- **Katy BOUTEILLER**, Responsable de service périscolaire de mairie, fonctionnaire territoriale et formatrice pour le CNFPT et l’UFCV
- **Camille CRETAUD**, Responsable de services des PEP SMB dont le Pôle Ressource Handicap 74 (PRH74), Dispositif d’INclusion et d’Accompagnement (DINA) favorisant l’inclusion des enfants en situation de handicap dans les temps péri et extra-scolaires
- **Fiona TREMMERY**, Coordinatrice territoriale PRH 74-DINA

Animateurs :

- **Fabrice BOUSQUET**, Directeur général de l’association des PEP Savoie Mont Blanc (PEP SMB)
- **Salomé LASSALLE**, Conseillère technique, CREA I Auvergne-Rhône-Alpes

Rapporteur :

- **Laurie CENTELLES**, Conseillère technique, CREA I PACA & Corse

Cet atelier apporte des éléments de réponses à la question « *Quelles sont les conditions nécessaires pour faciliter l’accès aux loisirs des enfants en situation de handicap ?* ».

Deux objectifs sont visés à savoir :

- Repérer les démarches mises en place par les collectivités et acteurs territoriaux pour améliorer l’accueil et l’inclusion d’enfants en situation de handicap sur les temps péri et extrascolaires.
- Identifier les freins et les leviers pour coconstruire avec les collectivités et acteurs territoriaux un environnement scolaire pleinement inclusif.

L’atelier se structure en trois temps : présentation d’un pôle ressources handicap, présentation d’une collectivité territoriale et échanges avec l’auditoire.

Présentation du PRH-DINA de la Haute-Savoie

L'objectif des Pôles Ressources Handicap (PRH) est de faciliter l'accès des enfants de 0 à 17 ans en situation de handicap à l'offre d'activités de loisirs, culturelles ou sportives en milieu ordinaire et l'accueil dans les structures de la petite enfance. Le Pôle Ressources Handicap (PRH), nommé DINA dans le département pour Dispositif d'INclusion et d'Accompagnement (DINA), a été créé en janvier 2023. Il est géré par l'association des PEP Savoie Mont Blanc (SMB).

Le PRH facilite le lien entre les familles et les structures accueillantes, accompagne la construction du projet d'accueil de l'enfant et sensibilise les professionnels de ces structures en milieu ordinaire. Il existe en France un PRH par département avec parfois des appellations différentes comme les Pôles d'Appui et de Ressources Handicap et Inclusion (PARIH).

A son démarrage, le PRH-DINA a réalisé un diagnostic en Haute-Savoie auprès de 2 800 structures collectives de l'animation recensées et financées par la Caisse d'Allocations Familiales (CAF). Les résultats de ce diagnostic représentent les 16 % de structures ayant répondu. Parmi elles, 2 % des structures considèrent ne pas « être habilitées » à accueillir ce public, 16 % indiquent ne pas avoir de demande de familles et 41 % expriment un besoin d'être accompagnées pour accueillir ces enfants.

A partir de ce diagnostic, le PRH-DINA a démarré une cartographie de l'offre et des services de proximité dédiés aux familles, un site internet avec les structures de droit commun, la création de malles pédagogiques avec du matériel adapté pour les structures de loisirs ainsi qu'une programmation de modules de sensibilisation pour les professionnels. Les familles peuvent saisir le PRH par téléphone, par courriel ou par fiche saisine sur internet, avec un délai de réponse sous 15 jours. Le PRH illustre ses interventions par des exemples concrets de situations « Famille » et « Equipe » : la demande d'un parent pour un projet de motricité d'un enfant ; la demande d'une équipe d'être sensibilisée au handicap.

Le directeur général des PEP SMB complète l'intervention en indiquant qu'un consortium inclut également dans ses membres, des représentants du droit commun. Il précise aussi que le PRH-DINA est co-financé à 80% par la CAF pour une durée de trois ans. Actuellement le budget pour 3 salariés en CDI représente plus de 100 000 euros avec une activité croissante compte tenu des besoins recensés. D'autres financements sont à rechercher auprès du Service départemental à la jeunesse, à l'engagement et aux sports (SDJES), du Conseil Départemental, de la Mutualité Sociale Agricole (MSA), etc. Le service du PRH-DINA fonctionne de façon équivalente aux Equipes Mobiles d'Appui à la Scolarisation (EMAS).

Présentation d'une collectivité territoriale

Pour contextualiser, l'intervenante définit ce que sont les temps périscolaires à savoir les temps « avant et après l'école », « cantine » et les mercredis. Elle insiste sur le fait que c'est la commune qui en a la compétence et non l'Education Nationale. Ces temps sont assurés directement par la collectivité ou par des associations d'éducation populaire par délégation de services publics. Les écoles primaires, maternelles et élémentaires, sont gérés par les mairies qui financent notamment le mobilier, tandis que les collèges sont gérés par les conseils départementaux. Le ministre chargé de la jeunesse élabore et veille à la mise en œuvre de la réglementation applicable aux organisateurs d'accueils collectifs de mineurs (ACM). Les ACM sont soumis au code de l'action sociale et des familles (CASF) et proposent des activités périscolaires, extrascolaires avec ou sans hébergement.

Parmi les freins à l'accueil des enfants en situation de handicap, l'intervenante identifie le manque, voire l'absence de concertation des équipes éducatives avec l'acteur périscolaire ainsi que la méconnaissance des missions des services périscolaires et de la restauration scolaire par les familles mais aussi par la communauté éducative scolaire. Ces temps périscolaires ne relèvent pas de la responsabilité de la direction de l'établissement scolaire, qui n'a pas de moyen d'action sur ces temps.

Elle cite au rang d'exemple, les notifications des temps AESH sur le temps scolaire qui n'intègrent pas les heures sur le temps périscolaire, ni méridien, ce qui amène à des difficultés pour la prise du repas de l'enfant en situation de handicap qui en aurait besoin et contraint souvent les parents à revenir chercher l'enfant.

Du point de vue des équipes d'animation, il manque déjà, de manière générale, du personnel d'animation (animateurs BAFA, ATSEM) pour ouvrir un accueil de loisirs. Ce constat rend dès lors d'autant plus difficile l'effectivité de l'accueil des enfants en situation de handicap, qui nécessite régulièrement un renfort d'encadrement.

Il semble que les communes ne connaissent pas suffisamment les dispositifs de financements proposés par les CAF comme les bonus inclusion en crèche [ou depuis 2024, le bonus inclusion en Accueil Collectif de Mineurs], les appels à projet ou les financements possibles pour de l'investissement. Ces financements impliquent que les projets soient inscrits et votés au budget de la commune pour l'année N+1.

Enfin, il est également constaté que la démarche inclusive est encore aujourd'hui portée par des élus qui sont engagés à titre personnel, ce qui n'est pas suffisant pour répondre aux obligations de la loi de 2005.

Si les freins existent, l'intervenante souligne que de bonnes pratiques sont également identifiées et reposent en particulier sur la coopération active entre les

acteurs autour de l'enfant et sa famille dès l'inscription en crèche ou à l'école. Ce partenariat fonctionne quand il s'appuie sur les besoins exprimés par la famille (mode de garde, répit, volontés éducatives). Cette coopération permet également d'identifier en amont des familles qui pourraient bénéficier de ces accompagnements périscolaires et de préparer les transitions entre la crèche et l'entrée à l'école. A titre d'exemples, la présence du responsable périscolaire devrait être systématisée lors des équipes de suivi de scolarisation ou encore lors de la mise en place d'un projet d'accueil individualisé (PAI).

D'autres bonnes pratiques sont citées comme la préparation de l'accueil en amont, l'embauche des AESH comme animateur pour assurer la continuité de l'accueil, la composition de binômes entre AESH et animateurs pour comprendre l'enfant, se saisir de tous les dispositifs proposés par la CAF pour financer les recrutements et les formations qui acculturent les animateurs au handicap et mutualiser des moyens entre l'école, les collectivités et les associations locales et / ou impliquées dans le handicap.

Synthèse des échanges avec la salle

Les participants de l'atelier ont formulé des questions concernant :

Les missions du PRH

- Comment le PRH répond-il aux enjeux de l'accueil individuel dans une structure collective ? « *Il ne s'agit pas de trouver une place quand le SESSAD ferme et débrouillez-vous* ». Les modules de sensibilisation sont travaillés pour répondre aux attentes des équipes, la relation avec la famille aide à mieux comprendre l'enfant et l'accompagnement des équipes s'inscrit sur le long terme.
- Comment sensibiliser les élus municipaux ? Le PRH n'agit pas directement sur les communes mais par l'intermédiaire des associations.
- Est-ce que le PRH accompagne l'accès aux vacances ? Chaque PRH organise ses modalités d'intervention. A titre d'exemple, le PRH du Rhône « Les souris vertes », présent dans l'atelier indique qu'il accompagne les séjours.
- Quel est le rôle des PRH par rapport aux communautés 360 ? Comment éviter les mille-feuilles de dispositifs ? Les missions évoluent dans un paysage complexe, à l'instar de l'évolution des missions des équipes mobiles d'appui à la scolarisation (EMAS) qui interviennent sur le temps scolaire et de plus en plus sur le temps périscolaire. Le PRH intervient indirectement pour croiser les regards entre l'école et le périscolaire.
- Autres questions soulevées qui n'ont pas trouvé de réponses complètes : comment faire si l'enfant n'est pas notifié ? Si l'enfant n'est pas scolarisé ?

Comment répondre aux parents qui expriment le souhait de pouvoir maintenir son emploi ?

Les partenariats et la coordination

Les professionnels chargés du suivi de l'enfant sont accompagnés par la coordinatrice territoriale, assurant ainsi la continuité du projet de l'enfant dans le cadre du PRH-DINA. De leur côté, les établissements et services médicosociaux utilisent le PRH pour mettre en œuvre le concept « d'aller vers », répondre à la désinstitutionnalisation, et favoriser une collaboration partenariale avec d'autres acteurs de droit commun.

Pour « recruter ensemble et partager des professionnels », l'idée est de mettre à disposition du personnel et des ressources matérielles, comme des outils de communication pour les personnes ayant des besoins particuliers. Cela pourrait être réalisé à l'initiative des ESMS car les établissements médicosociaux ont souvent des budgets plus importants que les mairies. Il est noté que les secteurs de l'animation et de la petite enfance ne sont pas suffisamment informés sur le handicap. À terme, l'objectif est d'intégrer les établissements médicosociaux dans le droit commun comme fonction ressource sur un territoire, ce qui serait bénéfique pour l'ensemble de la communauté. Il s'agit aussi d'inscrire la volonté politique dans le projet éducatif de territoire (PEDT) du territoire entre la commune, l'école et les acteurs locaux.

Les temps périscolaires peuvent être aussi des temps de transition. Ainsi, un ITEP a commencé l'intégration d'un jeune au collège par les temps de cantine. L'éducateur a proposé une activité pour ce jeune ouverte à d'autres collégiens. Ces derniers ont de fait été sensibilisés, par le jeu, à la présence du jeune de l'ITEP. Dans cette expérience, c'est grâce aux temps méridiens que l'inclusion a été un succès : *« A l'adolescence il n'y pas que les cours, il y a des temps avec d'autres copains aussi »*.

Le service périscolaire

L'inscription aux temps périscolaires est conditionnée à la scolarisation de l'enfant. Or, d'une part, les enfants accompagnés par les établissements médico-sociaux ne sont pas toujours inscrits dans les écoles, et d'autre part, les transports limitent souvent leur participation sur des temps de loisirs, en dehors des temps d'école. Un enfant scolarisé en IME inscrit dans la base-élèves a droit aux loisirs comme un enfant ordinaire. L'accès aux loisirs pour les enfants en situation de handicap est un objectif qui peut être inscrit dans les conventions territoriales globales entre les communes d'un bassin de vie et les CAF.

L'accueil des publics en situation de handicap fait l'objet d'une attention particulière dans les démarches de Conventions Territoriales Globales qui sont des

projets sociaux sur les territoires entre des collectivités et les CAF. Les acteurs du secteur médicosocial peuvent ainsi se rapprocher des chargés de coopération qui animent des temps de concertation entre les élus, les acteurs locaux et les administrés des communes. Les CAF, comme les collectivités territoriales sont des interlocuteurs qui peuvent être des ressources pour le secteur médicosocial dans le parcours des enfants en situation de handicap mais l'inverse peut être vrai en transformant l'expertise médicosociale des ESMS en fonction ressources pour les acteurs de droit commun du territoire.

La question de la création d'un service périscolaire au sein d'un ESMS a été posée. L'ADAPEI Ille et Vilaine a développé une offre de loisirs interne pour répondre à une demande des familles d'enfants accompagnés de plus de 10 ans. En effet, le service périscolaire de la collectivité ne proposait pas d'accueil après l'âge de 10 ans et les temps de transport entre les services d'accompagnement et les accueils proposés étaient incompatibles. Ce témoignage a soulevé de nombreuses questions : « Votre service interne propose-t-il l'accueil de tous les enfants ? Est-ce que votre service devient « ressources » pour le territoire ? Allez-vous ouvrir pendant les vacances scolaires ? ».

Par ailleurs, le fait de rendre possible la présence d'AESH sur les temps périscolaires a été évoqué. Il est rappelé que ces personnels ont un double employeur : l'Education Nationale sur le temps scolaire et la commune sur le temps périscolaire. Les taux de rémunération sont différents et cela nécessite une organisation du temps de travail. Toutefois, certaines AESH ne souhaitent pas intervenir sur le temps de loisirs, car ce n'est pas le même métier ou pour d'autres raisons comme celle de bénéficier des vacances scolaires.

Il est rappelé que le service périscolaire est lié aux écoles primaires et non sur les collèges qui sont gérés par les conseils départementaux. Ces temps pour les enfants de 3-12 ans ont été prévus pour permettre aux familles de travailler en considérant qu'après 12 ans, les jeunes sont plus autonomes.

La question de l'attractivité du métier d'animateur est posée. La fonction d'animateur est reconnue comme levier pour l'inclusion et pouvant entraîner des vocations pour le travail social et l'éducation spécialisée.

Conclusion

Le fait de penser l'accessibilité universelle permet de développer des environnements capacitants pour tous les enfants. C'est ainsi que dans la ville d'Arras, les enfants polyhandicapés sont inclus dans les services ordinaires grâce à la création de salle de change « handiroom » avec un « PRH « Gamins Exceptionnels » connu de tous ». De même, le travail entre le périscolaire et les ESMS permettant d'adapter des environnements, est utile pour tous les profils d'enfants y compris sans handicaps.

Atelier 11 : « L'école rêvée des enfants »



Intervenants :

- **Myriam OUDDOU**, Facilitatrice de l'intelligence collective, Membre de Oxalis SCOP (69)
- **Céline NADAUD**, Facilitatrice et éducatrice spécialisée, Associations « Equi et L'autre » et « Ecol'EnVie » (69)
- **Manon ROSTAING**, Enseignante à l'école primaire Ernest Renan à Villeurbanne (69) en contrat d'apprentissage

Témoins :

- **Helga et sa maman**, concernées par le projet expérimental mené dans l'Ecole Ernest Renan

Animateur :

- **Lucie SZEWCZYKOWSKI**, Conseillère technique, CREAI Auvergne-Rhône-Alpes

Rapporteur :

- **Charlotte PERROT DESSAUX**, Conseillère technique, CREAI Centre-Val de Loire

L'atelier se déroule en plusieurs étapes :

- Après un tour de table, les intervenantes décrivent le projet « L'école rêvée des enfants ». La présentation orale est complétée par la projection d'un film d'une quinzaine de minutes documentant le projet mené.
- S'ensuivent des prises de parole de deux témoins, Helga, scolarisée dans l'école élémentaire concernée par le projet, et sa maman. Helga partage son avis sur le projet mené mais surtout, exprime sa vision de l'école, ainsi que ses besoins et attentes.
- Le troisième temps de l'atelier est consacré aux temps d'échanges avec la salle.
- Enfin, l'ensemble des auditeurs est invité à constituer à binôme pour échanger et répondre à la question suivante : « Est-ce qu'il y a une chose, une idée que vous reprenez du projet et que vous aimeriez intégrer dans votre pratique ? ». Les participants sont invités à rédiger quelques mots sur un post-it et à déposer celui-ci sur un support collectif présent dans la salle.

Initié par le CREA I Auvergne-Rhône-Alpes et Myriam Ouddou et réalisé avec la collaboration de Céline Nadaud, le projet « L'école rêvée des enfants » débute en 2021, suite à un travail du CREA I Auvergne-Rhône-Alpes mené pour l'ARS sur les politiques publiques à visée inclusive sur le territoire régional. Cette expérimentation s'inscrit alors dans le prolongement de la loi n°2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République et des recommandations des bonnes pratiques professionnelles élaborées par la Haute Autorité de Santé, « *Accompagner la scolarité et contribuer à l'inclusion scolaire* » de septembre 2021.

Caractéristiques du projet

Via une immersion de 2,5 jours au sein d'une école élémentaire, le dispositif mis en place vise à favoriser et à collecter la libre expression des enfants, et à collecter leurs attentes et idées sur de potentielles évolutions du cadre scolaire. A travers la rencontre de liens et d'échanges à hauteur d'enfant, il s'agit de positionner les enfants en contributeurs réflexifs et actifs sur leur expérience scolaire et ainsi de les intégrer aux recherches de changement destiné à améliorer l'école inclusive. Ces derniers sont ainsi invités à partager leurs idées et suggestions concernant l'adaptation de l'environnement scolaire à tous les enfants dans leur diversité, en situation de handicap ou non.

Le projet a été développé dans une classe de CM1/CM2 de l'école élémentaire Ernest Renan, située à Villeurbanne, dans un réseau d'éducation prioritaire (REP). Le contexte est celui de fragilités sociales multiples et associées, avec des enfants « à besoins particuliers », présentant des troubles du comportement ou encore des enfants ne parlant pas, ou peu, la langue française. Au moment du démarrage du projet, l'établissement scolaire vient de connaître une période d'importants travaux ayant sensiblement impacté le bien-être des enfants au sein de leur école. De plus, la classe de CM1/CM2 concernée par le projet présente alors un climat scolaire tendu. Ainsi, l'enseignante Manon Rostaing a mené en parallèle du projet un travail relatif au climat et à l'ambiance scolaires. Les enfants de la classe de CM1/CM2 ont ainsi été invités à formuler des propositions pour améliorer le climat de leur classe et plus largement pour l'école dans son ensemble.

La première journée du projet était une phase d'immersion au sein de la classe et dans l'espace de l'école. La deuxième journée a été l'occasion de mettre en place des ateliers en petits groupes invitant les enfants à élaborer leur école rêvée. Pour ce faire, des animations par photolangage ou par Lego ont été mises en place. La dernière demi-journée a permis de restituer aux enfants le fruit de leurs contributions, recueillir leurs expériences et appréciations du projet mené. Un film

d'une quinzaine de minutes, tourné pendant l'expérimentation, rend compte des différentes étapes du projet et donne la parole à plusieurs enfants.

Les enseignements du projet : besoins, expériences et suites

- **Les besoins exprimés par les enfants**

Les besoins et attentes exprimés par les enfants au cours du projet « L'école rêvée des enfants » s'inscrivent dans différents registres.

Les **besoins d'ordre relationnel** renvoient notamment aux enjeux de bienveillance, de patience et d'accompagnement de la part des adultes de la communauté scolaire, dans les apprentissages scolaires comme dans l'apprentissage de l'altérité et de l'amitié. L'accompagnement à l'expérience de l'amitié dès le plus jeune âge figure ainsi parmi les souhaits des jeunes participants.

Par ailleurs, dormir, aller aux toilettes dès que nécessaire, manger quand la faim se fait ressentir, se reposer en cas de besoin : autant de **besoins fondamentaux et physiologiques** auxquels les enfants veulent pouvoir répondre dans un quotidien scolaire pas toujours propice au respect des rythmes et besoins individuels.

Bénéficier de plus d'espace et de temps libre, non soumis aux impératifs scolaires et pouvant être investis sur des temps de détente et de jeux, de calme, de découverte de l'autre et de construction d'amitié, compte également pour les enfants. La libre circulation dans l'enceinte scolaire est étroitement associée aux aspirations enfantines, en lien avec l'occupation genrée des espaces scolaires. Ainsi, l'occupation majoritaire de la cour de récréation par les garçons est soulignée par des filles.

Expression et participation constituent des attentes et besoins exprimés par les enfants ayant pris part au projet, à travers, par exemple, leur contribution au fonds de la bibliothèque scolaire, le choix de la couleur des stylos utilisés pour écrire.

Enfin, l'annonce d'une situation de handicap à l'ensemble des autres enfants demande à être soutenue et accompagnée par un adulte.

Il ressort de ce recueil de la parole **des besoins divers partageant des enjeux en termes de liberté, d'autonomie, d'individualisation du temps et des espaces scolaires et de présence bienveillante et protectrice de la communauté des adultes**. Cette dernière est perçue comme nécessaire par les enfants afin de soutenir la constitution de l'espace de vie « classe » et des relations interpersonnelles.

- **Points de vue d'une enfant et de son parent**

Helga et sa maman prennent ensuite la parole pour témoigner de leur expérience au projet. La dimension relationnelle, à travers la relation aux autres enfants et l'expérimentation de l'amitié, est de nouveau évoquée. Le besoin associé est celui de l'accompagnement à la découverte du cadre scolaire par les enfants, dès leur arrivée dans l'établissement scolaire. La proximité géographique et relationnelle avec la fratrie est soulignée, notamment pour les enfants dont le petit frère ou la petite sœur se trouve à proximité.

L'ouverture et les échanges entre l'école et les établissements médico-sociaux ou entre différents niveaux scolaires sont mentionnés comme projets intéressants. Les besoins relationnels et affectifs sont de nouveau soulignés par Helga, qui pointe l'importance de l'amitié comme expérience scolaire. Concernant les enfants en situation de handicap, la petite fille déplore le manque d'AESH et les difficultés à nouer des relations d'amitié pour certains enfants en situation de handicap.

La maman d'Helga souligne quant à elle l'importance d'une restitution du projet pour l'ensemble des familles, ainsi qu'en direction des élus. Elle-même adjointe à la mairie de Villeurbanne, elle relève que certaines demandes exprimées par les enfants renvoient à la responsabilité des mairies, notamment en termes d'aménagement des locaux (cour de récréation, salles de classe...).

- **Regards et retours d'expériences des adultes**

Les adultes ayant porté ou suivi le projet partagent ensuite leurs propres regards et retours d'expérience.

Selon leurs témoignages, le projet bouscule la place et la posture des adultes. Dès l'amont de la démarche, il s'agit pour les adultes de se positionner dans une dynamique de découverte, de se laisser surprendre et emporter par l'inattendu et toute l'incertitude relative à un projet fondé sur l'expression individuelle et collective d'enfants. En laissant la main aux enfants, à ce qu'ils sont prêts à partager et à témoigner, à travers des leviers d'animation tels que le photolangage, le projet s'avère être un levier pour favoriser l'expression des enfants au sein du cadre scolaire. De plus, c'est un moyen de penser les enjeux scolaires au-delà des enjeux strictement liés aux apprentissages disciplinaires : comment travailler la relation à l'autre dans l'École ? En tenant compte des contraintes inhérentes à cette institution, comment constituer un espace de vie pour les enfants et les adultes ? Au-delà des individualités, comment constituer un espace « classe » qui soit un espace de vie collectif ? Le recueil des attentes et des

besoins des élèves par la communauté éducative peut contribuer à l'élaboration d'un tel espace.

Concernant les besoins et attentes exprimés, les pilotes du projet n'identifient **pas de différence significative entre les enfants en situation de handicap et les autres**. Au contraire, les besoins fondamentaux – dormir, manger, aller aux toilettes, se reposer, jouer, circuler librement – sont mentionnés par l'ensemble des élèves, indépendamment de leurs caractéristiques.

Enfin, le projet « L'école rêvée des enfants » et le projet mis en place par Manon Rostaing en parallèle, en lien avec le climat scolaire de cette classe de CM1/CM2, ont fait apparaître les mêmes attentes exprimées par les enfants, autour du triptyque espace – liberté – amitié.

- **Les points de vigilance identifiés**

La communication et un temps de restitution dédié aux familles sont pointés comme des points de vigilance du projet et comme conditions de leur alliance et confiance dans la démarche. En adéquation avec le principe participatif au cœur de la démarche, une restitution en direction des enfants est essentielle.

Au regard des besoins exprimés, relatifs notamment aux espaces et aménagements des lieux scolaires, une présentation du projet et de ses résultats en direction des élus est à penser.

Enfin, la démarche ne peut se réaliser sans une étroite collaboration entre les différentes parties prenantes (interlocuteur de l'établissement scolaire, pilotes du projet).

- **Et après le projet ?**

Que s'est-il passé après le projet ? Dans quelle mesure l'expression des enfants, concernant leurs besoins et leurs attentes, a-t-elle fait évoluer les normes et règles de fonctionnement au sein de l'école, le climat au sein de la classe concernée ? Comment les besoins et aspirations des enfants peuvent-ils être accessibles à l'ensemble des enseignants ?

Suite aux besoins et attentes exprimés par les enfants, l'enseignante a fait évoluer certains fonctionnements, repensé l'aménagement de certains espaces (commandes de matériels et de jeux proposés par les enfants, mise en place d'espaces spécifiques tels qu'un espace « dessin » en libre accès), mis en place un conseil de classe hebdomadaire. Reste à porter l'ambition de faire évoluer le cadre

de l'école toute entière, ses normes de fonctionnement ainsi que celles de la communauté éducative, au regard de l'expression et de la participation des élèves.

Plus largement, ce projet soulève la question de la participation des enfants à leur cadre de vie scolaire, à leur association dans les réflexions sur l'Ecole et son fonctionnement. En ce sens, la restitution auprès des Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Education (INSPE) constitue un enjeu et une piste de travail potentielle.

Synthèse des échanges avec la salle

La présentation du projet est accompagnée d'un temps d'échanges entre les intervenants et les participants à l'atelier. Plusieurs thématiques sont abordées à cette occasion. L'ensemble des personnes prenant la parole s'accorde à souligner la richesse du projet et la façon dont ce dernier vient questionner le fondement même de l'Ecole en France.

Plusieurs thématiques font ensuite l'objet de discussions entre les intervenants et les participants :

- **Concernant les relations Ecole-ESMS**

Si cet atelier se tient au cours des journées nationales relatives à l'Ecole inclusive, plusieurs participants pointent l'intérêt de penser aussi une inclusion « inversée », par laquelle des enfants scolarisés en « classe ordinaire » pourraient se rendre dans des classes types Unité d'Enseignement Maternelle Autisme, de développer la mise à disposition de locaux et d'espaces d'établissements médico-sociaux tels que les IME pour les enfants scolarisés en classe « ordinaire ». Ces propositions répondent directement aux besoins exprimés par les enfants ayant participé au projet, en termes d'espaces verts notamment, mais également en termes de bienveillance et de protection. Si les écoles ordinaires sont en difficulté pour répondre à ces besoins, pourquoi ne pas mobiliser les ressources des établissements médico-sociaux en ce sens ? L'inclusion sur le versant scolaire est à penser dans une double dynamique, entre secteur ordinaire et secteur médico-social, l'un et l'autre pouvant être ressource pour leur environnement, ordinaire comme spécialisé.

- **Sur la tension entre individualités, liberté pédagogique et programmes scolaires**

Le projet présenté au cours de cet atelier a mis en avant l'importance de redonner place aux individualités dans un cadre scolaire collectif, chaque enfant ayant des besoins spécifiques, tant en termes de rythme quotidien que de rapport aux apprentissages. Or, comment concilier respect des besoins individuels et respect des contraintes et impératifs scolaires ? Le fonctionnement de l'institution scolaire en France sur la base de compétences disciplinaires et sociales définies par l'Etat ne facilite pas la prise en compte de la dimension individuelle au sein du cadre scolaire. Les enfants en situation de handicap peuvent particulièrement en pâtir, au regard d'emplois du temps parfois très chargés, entre temps scolaires et accompagnements thérapeutiques. Est également interrogée la liberté pédagogique et de pratiques professionnelles au sein de l'Education Nationale.

- **Sur le sujet des devoirs**

L'adaptation du cadre scolaire aux attentes et besoins des enfants est également évoquée sous le prisme des devoirs scolaires. Les témoignages et prises de parole soulignent les tensions potentielles entre le fait de ne pas donner de devoirs pour ne pas renforcer les inégalités sociales, des enseignants interpellés par des familles inquiètes pour les apprentissages de leur enfant et demandeuses de devoirs, mais également des conceptions différentes des devoirs qui peuvent au contraire se révéler supports aux relations parents-enfants selon la façon dont ils sont amenés. En écho à la remarque d'Helga « d'apprendre autrement que assis sur une chaise », des professionnels médico-sociaux relatent leurs expériences et la façon dont ils mobilisent les devoirs dans une perspective éducative, de renforcement des liens parents-enfants, et dans un projet de réassurance parentale.

La conception des devoirs, au-delà de la stricte visée d'apprentissage et de contrôle des connaissances, peut être plurielle, entre réponses aux inquiétudes parentales, support aux relations parents-enfants, et réassurance parentale.

• Un projet inspirant

A l'issue du témoignage des intervenantes, d'Helga et de sa maman, les participants ont été invités à partager ce que ce projet leur avait inspiré en termes de changement de pratiques. Parmi les nombreuses idées qui ont été partagées, les participants retiennent de ce projet 6 apprentissages clés pour leur pratique (voir ci-dessous le détail des enseignements) :

- Écouter plus les enfants et mieux prendre en compte leur parole et leurs besoins ;
- Mieux respecter les besoins fondamentaux des enfants (manger, dormir, toilette, etc.) ;
- Rendre possible la liberté de choix et de mouvement à l'école, dans le respect du rythme de l'enfant ;
- Accompagner les enfants dans le développement de la relation à l'autre, prendre en compte leur besoin de temps pour se faire des amis ;
- S'inspirer de l'IME pour mieux prendre en compte les besoins fondamentaux et accompagner les enfants dans la relation à l'autre (par exemple, en faisant de l'inclusion inversée) ;
- Rêver, oser et s'autoriser à être avec les enfants, à expérimenter dans la joie, la bienveillance et la confiance car c'est au fondement du développement positif de l'enfant.
-

Des envies ont été partagées de retranscrire ce projet à l'échelle des établissements des professionnels participants, notamment de la part de professionnels de DITEP et d'IME et de communiquer plus largement sur ce projet pour contribuer à la réflexion collective.

Si le déploiement à plus grande échelle de ce projet n'est pas prévu dans l'immédiat, les retours positifs et l'engouement des participants donnent envie aux intervenantes d'aller plus loin. Et si l'école rêvée devenait vraiment possible ?

Pour paraphraser un participant, « *tout devient possible si on s'autorise* ».

L'école rêvée des enfants

Retours des participants



Considération et place de l'enfant



Considérons les enfants comme une personne à part entière

Se mettre à hauteur d'enfant et porter une attention à ses besoins, comme on écouterait ceux déposés par un adulte

Donner la parole aux enfants en prenant le temps et en leur donnant des outils

Partir de l'humain, ont est tous humain et on a des besoins
Se mettre à la même échelle et ne pas projeter nos idées/règles sur eux
Les considérer comme acteur de leur école

Écoutons mieux les enfants car ils ont sûrement une grande partie de la réponse de l'école pour tous

Donner davantage la parole aux enfants et prendre davantage en considération leurs retours

CONSIDÉRATION DE LA PAROLE DE L'ENFANT, RESPECT DE L'ENFANT ET DE SES BESOINS

Entendre et prendre en considération les besoins de l'enfant
En faire le Leitmotiv de notre accompagnement



Respect des besoins fondamentaux

Mieux appréhender les besoins des enfants qui sont "simples"

L'école rêvée des enfants est ce que les adultes rêvent également pour la société, notamment pour le respect des besoins fondamentaux

PRENDRE EN COMPTE LES BESOINS FONDAMENTAUX DE L'ENFANT

Prioriser les besoins fondamentaux dans l'accompagnement

Mettre au centre les besoins fondamentaux des enfants !

Respectons les fondamentaux pour leur plein épanouissement (besoins, relations...)

Sensibiliser les enseignants sur les besoins fondamentaux en dédiant des temps impartis

Besoin d'aboutir le projet d'école rêvée des enfants, par répondre aux besoins des enfants

Le manque de moyens financiers de doit pas être une réponse donnée aux besoins des enfants

RECUEILLIR SUR LES BESOINS ET LES DEMANDES DE L'ENFANT

Répondre aux besoins primaires des enfants

Permettre de répondre simplement à ses besoins primaires/biologiques (manger, dormir, toilette), même quand on évolue en collectif (école, entreprise, institution) permettrait de recentrer les énergies

Les besoins des enfants sont essentiels et notre travail et nos apports doivent être basés sur ça. Cependant, quelles sont les limites ? Comment appliquer ça aux élèves en grande difficulté ?



Liberté, souplesse et relations sociales

Autodétermination et liberté de faire des choix :

- exprimer ses attentes
 - Aller aux toilettes/se reposer quand on le souhaite
 - Choisir la couleur du stylo
- Permet d'expérimenter le choix, l'argumentation (mon choix, ma responsabilité)

Respecter la liberté de chacun

Importance de la liberté de mouvement dans la classe

Liberté et souplesse

Le temps pour s'intégrer et se faire des amis

Besoin de plus de liberté

Notion du rythme de l'enfant dans sa journée

Besoin de temps pour se faire des amis accompagné de l'adulte

Besoin de temps libre, d'espace pour bouger, s'exprimer, créer

Espace calme, jeux libres

L'importance des relations sociales à l'école

LAISSER L'ENFANT ÊTRE UN ENFANT



Inspirations, projets à venir

Retranscrire ce projet sur notre établissement (DITEP)

Besoin de s'inspirer des autres pays

Livre inspirant :
Libres enfants de Summerhill

Besoin que les échanges tenus lors des journées nationales SESSAD IME soient davantage communiqués sur l'extérieur afin de faire évoluer la réflexion collective

RÉPIT RESPIR'
POUR UNE ÉCOLE QUI
NE MANQUE PAS D'AIR

Mettre en place à l'IME une boîte à expression

Tutorat enfants + jeunes avec les plus âgés

Faire une journée découverte de l'IME pour les grands et les petits

Rencontre des univers

Plus une journée de l'expression avec une exposition de messages des enfants et des jeunes

Tout est possible si on s'autorise

Partager cette expérience au sein d'un IME
Evaluer la qualité de vie des enfants

Rêver et oser

Faire avec ce que nous sommes et les enfants

RECONNEXION
AVEC LA NATURE

OSER

Un espoir



Interconnaissance, coopération

Plus de lien IME - Ecole /
Ecole-IME

- Professionnels
- Enfants

Partages, rencontres, lieux
d'activités

COMMENT INTÉGRER
CHAQUE ACTEUR DANS LA
VIE DE L'ÉLÈVE À L'ÉCOLE
(PARENTS, ÉCOLE, FRATRIE,
EMS EN LIEN AVEC
L'ÉVÈLE)

OUVERTURE SUR
L'EXTÉRIEUR

PARTAGE DE
PRATIQUES

Projet IME Collège autour
d'activités (cuisine, sport,
arts visuels) moitié élèves IME
moitié élèves collège avec
éducateur enseignant,
collège enseignant
ça ne demande aucun moyen
mais de la bonne volonté et de
la souplesse des IME

ACCOMPAGNER
/LIENS

Communication et
interconnaissance

Permettre des
échanges plus
réguliers entre les
ESMS et les
établissements
scolaires

Implication et
écoute des
parents



Repenser l'inclusion

L'IME comme
Ecole pour tous ?

Inviter les jeunes collégiens à visiter et découvrir notre IME sur des journées types portes ouvertes dans le cadre de notre projet école afin de lever les représentations sur les élèves en situation de handicap

ALLERS ET
RETOURS ET
INCLUSION
INVERSÉE

Inclusion
inversée

S'inspirer de
l'IME

INDIVIDUALISER LES
PROJETS DES ENFANTS ET
NE PAS GÉNÉRALISER
L'INCLUSION POUR ÉVITER
LA MALTRAITANCE



D'autres perceptions de l'école

On n'apprend pas
qu'à l'école

Réduire, alléger les
programmes de
l'éducation nationale
afin de mieux
répondre aux besoins
de l'enfants

L'école de
l'épanouissement

Plus de devoirs
pour le bien-être
des enfants

N'a-t'on pas perdu de vue
ce qu'est un enfant, ses
besoins ? (moins de
devoirs, plus de jeux, plus
de repos) pour être mieux
dans les apprentissages

D'autres moyens
d'apprendre

Une école rêvée :
une école
partagée

D'autres systèmes éducatifs
ont permis de différencier le
travail scolaire de la pénibilité,
ce qui n'est pas vraiment le
cas en France aujourd'hui, il
serait bien de s'en inspirer

Expérimenter
dans la joie

Créativité dans
l'application des
besoins scolaires

Le fondement de
tout
développement
positif est la
bienveillance et
la confiance

L'éducation
positive

S'autoriser à être
avec les enfants,
prendre le temps

Baisser le niveau
d'exigence imposé aux
enfants pourrait
permettre de gagner en
confiance en eux et de
s'exprimer plus
librement. Il faut que
les enfants soient
acteurs de leurs
apprentissages

Atelier 12 : « Être un enfant scolarisé comme les autres : l'accès aux droits et à la base élèves »



Intervenants :

- **Nicolas OLIVEIRA**, Directeur d'école, ex-enseignant en Unité d'Enseignement Externalisée et coordonnateur, Collège Marcel Aymé à Marsannay la Côte (21)
- **Maryse BASTIN JOUBARD**, Défenseure des droits bénévole, délégation départementale 69

Animateur :

- **Isabelle GERARDIN**, Conseillère technique, CREAI Bourgogne-Franche-Comté

Rapporteur :

- **Myriam SEBTI**, Directrice d'une EMAS et de l'UE de l'Association Régionale Les Chenaies, Angers (49)

Le droit à suivre sa scolarité dans l'école de la République pour les enfants en situation de handicap est défendu dans l'article 24 de la convention des Nations Unies, relative aux droits des personnes handicapées et ratifiée par la France en 2010. Il est traduit dans la législation Française, notamment dans le code de l'éducation à l'article L 111-1 qui affirme que le service public de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants sans distinction.

La scolarisation dans l'école de la République devrait signifier non seulement avoir accès aux enseignements comme tous les autres élèves, mais aussi à tous les autres droits ouverts aux enfants dans le cadre de leur scolarité. Le conseil d'Etat a ainsi considéré par exemple que quand une collectivité territoriale organise un service de restauration scolaire ou des activités complémentaires, il lui incombe de veiller à ce que les élèves en situation de handicap puissent y avoir effectivement accès (moyennant bien sûr des aménagements raisonnables et/ou des moyens de compensation).

Ainsi, il s'agissait dans cet atelier :

- De montrer comment sur le terrain les différents acteurs tentent de faire avancer l'exercice de ce droit malgré l'existence d'obstacles de divers ordres (accessibilité, règles administratives, préjugés...).
- D'informer sur la possibilité de déposer des recours.

L'atelier débute par l'intervention de Nicolas Oliveira.

M. Oliveira explique comment la présence d'une Unité d'Enseignement Externalisée (UEE) dans un collège participe à sa mesure à la mise en œuvre d'une inclusion scolaire pour des élèves qui jusque-là n'en bénéficiaient pas. Il a montré les avancées sans pour autant éluder les limites qu'il a pu observer en tant qu'enseignant dans ce dispositif. Il a également partagé avec les professionnels présents dans la salle les tentatives de dépasser certaines d'entre elles.

L'UEE : un pas vers l'inclusion scolaire

L'UEE constitue une réponse médico-sociale inscrite dans un dispositif de l'Education Nationale. Cela, permet aux enfants concernés de suivre leur scolarité dans un collège ordinaire tout en bénéficiant en son sein d'interventions d'acteurs du secteur médico-social répondant à leurs besoins spécifiques.

L'existence d'UEE est déjà une avancée vers l'inclusion scolaire dans le sens où elle donne accès à de nouveaux droits pour les élèves qui auparavant étaient seulement scolarisés au sein d'un établissement médico-social. Ainsi, par exemple, cela leur donne accès à tous les espaces de droit commun : cour, self, centre de documentation et d'information, salle informatique... Tous ces espaces représentent une grande nouveauté pour ces jeunes et est attendue des parents comme autant d'espaces de socialisation possibles.

Un projet d'orientation sur l'UEE peut également conduire à penser de nouveaux axes d'accompagnement. Ainsi un travail important autour de l'autonomie dans les déplacements a pu être mené auprès de certains élèves qui n'habitaient pas à proximité du collège. Cet axe de travail n'aurait probablement pas été travaillé aussi rapidement sans cette inscription sur l'UEE.

Par ailleurs, l'entrée d'une nouvelle catégorie de professionnels au sein du collège permet une acculturation de la communauté éducative au secteur médico-social grâce aux échanges qui peuvent avoir lieu sur des moments informels avec les professeurs sur des situations d'élèves qui peuvent les questionner.

Cela permet enfin aux autres collégiens d'être sensibilisés au handicap. En effet, l'accès à tous aux activités du collège, notamment les ateliers du midi, sont des entrées importantes pour apprendre mutuellement à se connaître, parfois même sous la forme d'une inclusion inversée pour des collégiens à besoins particuliers sans situation de handicap qui viennent participer à des projets de l'UEE. Toutes ces participations permettent de sensibiliser les autres élèves et professionnels des collèges au handicap. Y compris lorsqu'il existe déjà une ULIS au sein d'un collège, la sensibilisation au handicap se fait également via la présence d'une UEE, dont les profils des jeunes sont encore différents.

Les limites du dispositif UEE

Les jeunes de l'UEE ne sont pas considérés comme des « élèves » au sens administratif du terme faute de numéro d'INE (Identifiant National Elève). Ce numéro, qui est attribué à un élève durant toute sa vie scolaire, est nécessaire pour passer des diplômes, l'ASSR (Attestation Scolaire de Sécurité Routière) ou encore le CFG (Certificat de Formation Générale). Par conséquent, l'absence d'attribution d'INE pose des limites en termes d'accès à certains droits et des questions en termes de responsabilité (par exemple : qui est responsable des jeunes en cas de sortie scolaire ?).

Sur le plan des pratiques, les UEE sont diversement accueillies dans les établissements scolaires. Il faut souvent « batailler » pour pouvoir participer aux instances du collège, pouvoir avoir accès aux informations administratives de l'établissement d'accueil (accès à l'espace numérique de travail du collège avec les emplois du temps, les menus de la cantine, etc.).

Sur le plan matériel, l'accompagnement des enfants en situation de handicap nécessite souvent au moins deux salles compte tenu de la particularité des accompagnements à mettre en place, alors qu'au collège les espaces sont souvent beaucoup plus restreints.

Sur le plan des autorisations, une UEE ne peut accueillir que 8 à 10 élèves, ce qui ne permet pas de proposer cette solution à tous les enfants encore scolarisés en interne dans des établissements médico-social et pour qui cela aurait pourtant du sens.

Les solutions et/ou bonnes pratiques identifiées

Pour que le projet de l'UEE soit véritablement inscrit dans le projet d'établissement scolaire, il semble nécessaire d'en discuter et le faire adopter par le conseil d'administration du collège. Ainsi, il est reconnu de tous et devient une évidence.

Lorsque la convention de partenariat entre le collège et la structure médico-sociale porteuse de l'UEE est bien rédigée, c'est-à-dire qu'elle contient tous les articles nécessaires au bon fonctionnement de l'UEE (professionnels, restauration, transports, absences, surveillance, assurances, contact avec les familles, etc.), cela permet de lever certains freins à l'inclusion des élèves concernés en répondant par exemple à l'épineuse question de « qui a la responsabilité de ces élèves sur les différents temps scolaires et périscolaires ? ».

Pour travailler ensemble, il importe de mettre en place des temps de concertation fléchés toute l'année. Ces temps de travail conjoints sont indispensables.

L'atelier se poursuit avec l'interventions de Maryse Bastin Joubard.

Le défenseur des droits et ses délégations départementales

Le propos débute par un rappel des missions et des domaines de compétences du défenseur des droits et des 550 délégués bénévoles sur la France, dont elle fait partie.

Les deux principales actions menées concernent la protection des droits et la promotion de l'égalité et de l'accès aux droits.

De nombreux recours, dont certains concernent le handicap

Après un rappel de quelques chiffres sur les recours qui sont adressés au défenseur des droits et les moyens d'investigation dont cette instance dispose, Mme Bastin-Joubard a abordé la thématique « handicap et discrimination ». Après avoir précisé les facteurs permettant de qualifier une action de discriminatoire, des chiffres et des illustrations ont été données à propos des discriminations dont sont victimes les personnes handicapées en France (données disponibles dans le diaporama de l'atelier).

La question spécifique de l'accès à l'éducation et aux services périscolaire pour les élèves en situation de handicap

Ont été illustrés dans cet atelier la nature des recours déposés en cas de discrimination dans l'accès des enfants handicapés à la scolarisation en milieu ordinaire et les actions mises en œuvre par cette instance pour tenter d'y remédier.

Mme Bastin Joubard a d'abord rappelé le cadre législatif et réglementaire dans lequel s'inscrit l'inclusion scolaire puis a indiqué qu'un rapport de la Défenseure des droits, Claire Hédon, publié en 2021 sur l'accompagnement humain des élèves en situation de handicap, signalait que 20% des saisines relatives aux droits de l'enfant concernaient des difficultés d'accès à l'éducation en raison majoritairement d'un manque d'accompagnement de ces élèves en situation de handicap.

A titre d'illustration, plusieurs situations et leur mode de résolution ont été présentés à partir de situations très concrètes comme l'accès à un voyage scolaire ou à la cantine scolaire. A noter qu'il existe sur le site du défenseur des droits, des exemples éclairants en la manière. A titre d'exemple¹⁷ :

¹⁷ https://juridique.defenseurdesdroits.fr/doc_num.php?explnum_id=18987



Recommandation n°3

Le Défenseur des droits recommande, **eu égard à l'absence de liberté de choix des parents dans l'affectation des enfants en ULIS, que la tarification du service de restauration scolaire ne soit pas différente pour les élèves résidant dans une commune autre que la commune d'implantation de l'ULIS.**

Il existe aussi des permanences et l'ensemble de ces services de conseils est gratuit.

Le propos se termine par le partage de quelques outils pour promouvoir l'égalité et l'accès aux droits (disponible dans le diaporama de l'atelier).

Synthèse des échanges avec la salle

Les divers témoignages de la salle ont illustré l'hétérogénéité des pratiques.

Certaines UEE semblent en effet très bien intégrées dans certains établissements scolaires où ils partagent des activités, des sorties, etc. ; là où d'autres ont le sentiment d'être « sur un siège éjectable » selon le bon vouloir des chefs d'établissements, souverains dans la prise de décision concernant leur établissement scolaire.

De manière générale, les témoignages sont également allés dans le sens des propos rapportés par la déléguée départementale de la défenseure des droits selon laquelle les élèves en situation de handicap connaîtraient dans leur scolarité, pour un certain nombre d'entre eux, des obstacles à l'exercice de leurs droits. A ainsi été cité l'exemple d'une institutrice qui refusait d'avoir dans sa classe un enfant en situation de handicap et menaçait de se mettre en arrêt si cela lui était imposé. Le manque d'accompagnement par des AESH a été également largement évoqué dans les deux sessions de l'atelier comme un obstacle à l'accessibilité à l'ensemble des droits ouverts aux élèves.

Il a aussi été indiqué que l'organisation de la cantine et des transports entre parfois en contradiction avec la pleine inclusion scolaire des enfants en situation de handicap (horaires décalés, coûts différents).

Des témoignages ont également rapporté le fait que certains élèves en situation de handicap, du leur modalité de scolarisation (UEE par exemple), ne se trouvent pas rattachés aux effectifs de l'établissement scolaire (mais uniquement à l'unité

d'accueil). Ceci a pour conséquence d'empêcher leurs familles et les professionnels accompagnant l'enfant d'avoir par exemple accès aux environnements numériques de travail (Pronote, messagerie interne, etc.) des établissements scolaires au sein desquels ils sont pourtant inclus.

La question de la responsabilité a également fait partie des sujets abordés : qui est responsable des enfants dans le cadre des sorties scolaires par exemple : l'ESMS ou l'établissement scolaire ? Cela n'est pas toujours clair dans l'esprit de chacun et dépend encore une fois du mode de scolarisation des enfants (classe ordinaire, ULIS, UEE...).