



HAUTE AUTORITÉ DE SANTÉ

RECOMMANDER
LES BONNES PRATIQUES

RECOMMANDATION

Accompagner la scolarité et contribuer à l'inclusion scolaire

Socle commun d'actions pour les
professionnels exerçant dans les
ESSMS de la protection de l'en-
fance et du handicap

Validé par la CSMS le 7 septembre 2021

Les recommandations de bonnes pratiques professionnelles (RBPP) pour le secteur social et médico-social sont des propositions développées méthodiquement pour permettre aux professionnels du secteur de faire évoluer leurs pratiques afin d'améliorer la qualité des interventions et de l'accompagnement.

Elles reflètent le consensus autour de l'état de l'art et des connaissances à un moment donné. Elles ne sauraient dispenser les professionnels d'exercer leur discernement dans l'élaboration et le choix de l'accompagnement qu'ils estiment le plus approprié, en fonction de leurs propres constats et des attentes des personnes accompagnées.

Elles ont pour objectif de mettre à la disposition des professionnels des repères, des orientations, des outils pour :

- développer les organisations, les actions et les postures permettant de proposer l'accompagnement le mieux adapté dans des circonstances données ;
- mettre en œuvre la démarche d'amélioration continue de la qualité.

Elles doivent donc être distinguées des standards et des normes qui définissent des critères d'évaluation.

Elles peuvent aussi être utilisées dans le cadre de la formation initiale et continue des professionnels.

Elles mobilisent une triple expertise scientifique, professionnelle et expérientielle, en s'appuyant sur la synthèse rigoureuse des données de la littérature, de l'état des pratiques et des attentes et des savoirs des personnes concernées.

L'élaboration des RBPP repose sur les principes suivants :

- recours aux données probantes : une analyse critique des données de la littérature est réalisée pour chaque sujet traité ;
- pluridisciplinarité de l'expertise : prise en compte des différents points de vue des professionnels, des personnes concernées, des institutions... en fonction des sujets ;
- participation : les personnes et les professionnels concernés sont associés à toutes les étapes d'élaboration de la recommandation ;
- indépendance : la participation des experts au groupe de travail fait l'objet d'une procédure interne de prévention des conflits d'intérêts ;
- transparence : la publication de la recommandation s'accompagne de la publication de la méthode et des sources utilisées, de la composition des groupes de travail, des groupes de lecture, de la liste des parties prenantes consultées et des personnes auditionnées.

Pour aller plus loin :

Guide méthodologique : [Recommandations de bonnes pratiques professionnelles pour le secteur social et médico-social](#)

Descriptif de la publication

Titre	Accompagner la scolarité et contribuer à l'inclusion scolaire Socle commun d'actions pour les professionnels exerçant dans les ESSMS de la protection de l'enfance et du handicap
Méthode de travail	Voir le guide méthodologique d'élaboration des Recommandations de bonnes pratiques professionnelles pour le secteur social et médico-social
Objectif(s)	Outiller les professionnels des ESSMS pour accompagner les parcours scolaires des enfants en situation de handicap et/ou en protection de l'enfance. Contribuer à améliorer les parcours scolaires des enfants en situation de handicap et/ou en protection de l'enfance.
Cibles concernées	Les professionnels des ESSMS des secteurs du handicap et de la protection de l'enfance. Ces recommandations ont également comme destinataires indirects tous les professionnels de la communauté éducative.
Promoteur(s)	Haute Autorité de santé (HAS)
Pilotage du projet	Pauline Cavillot, cheffe de projet Aïssatou Sow, cheffe de projet Christiane Jean-Bart, cheffe du service recommandation Pascale Firmin-Berquier, assistante de gestion
Recherche documentaire	Sophie Nevière, documentaliste Juliette Chazareng, assistante documentaliste
Conflits d'intérêts	Les membres du groupe de travail ont communiqué leurs déclarations publiques d'intérêts à la HAS. Elles sont consultables sur le site https://dpi.sante.gouv.fr . Elles ont été analysées selon la grille d'analyse du guide des déclarations d'intérêts et de gestion des conflits d'intérêts de la HAS. Les intérêts déclarés par les membres du groupe de travail ont été considérés comme étant compatibles avec leur participation à ce travail.
Validation	Version du 7 septembre 2021
Actualisation	
Autres formats	Argumentaire

Ce document ainsi que sa référence bibliographique sont téléchargeables sur www.has-sante.fr 

Haute Autorité de santé – Service communication information
5, avenue du Stade de France – 93218 Saint-Denis La Plaine Cedex. Tél. : +33 (0)1 55 93 70 00
© Haute Autorité de santé – septembre 2021 – ISBN : 978-2-11-162674-4

Sommaire

Introduction	6
1. Aider l'enfant à être acteur de sa scolarité	12
1.1. Encourager la participation de l'enfant	15
1.2. Recueillir et prendre en compte les besoins et attentes de l'enfant	18
1.3. Contribuer aux adaptations éventuelles de son parcours scolaire	21
1.4. Inclure le parcours scolaire de l'enfant comme un axe essentiel de son projet personnalisé	24
1.5. Accompagner l'enfant pour développer des relations amicales avec les autres élèves	28
1.6. Préparer et sécuriser les transitions scolaires	30
2. Encourager l'implication des parents dans la scolarité de l'enfant	33
2.1. Associer les parents comme principaux acteurs de la scolarité de l'enfant, en lien avec son projet personnalisé	35
2.2. Évaluer avec les parents leurs ressources, besoins et attentes pour accompagner la scolarité de leur enfant	36
2.3. Adapter l'accompagnement des parents à chaque situation	37
2.4. Définir les modalités d'accompagnement des enfants dont l'implication des parents semble impossible ou contraire à l'intérêt de l'enfant	39
2.5. Mettre en place au sein de l'ESSMS le cadre de l'implication des parents dans la scolarité	40
3. Identifier et développer les ressources de l'ESSMS pour accompagner collectivement les parcours scolaires	42
3.1. Porter l'accompagnement des parcours scolaires au niveau institutionnel et collectif	44
3.2. Réaliser un diagnostic des ressources	45
3.3. Organiser et développer les compétences des professionnels	46
3.4. Aménager les espaces et organiser le quotidien au sein de l'ESSMS	48
4. S'inscrire dans la communauté éducative	49
4.1. Identifier et connaître la communauté éducative	51
4.2. Mettre en place le partenariat avec la communauté éducative	52
4.3. Coopérer, recueillir et partager les informations	54
5. Intervenir dans l'école : les missions d'appui ressource	56
5.1. Proposer l'expertise sociale et médico-sociale à la communauté scolaire	58
5.2. Mener des actions en faveur d'un climat relationnel positif entre tous les élèves	60
5.3. Contribuer à l'aménagement des espaces au sein de l'école	62
Table des annexes	64
Références bibliographiques	74
Participants	77

Introduction

Contexte, enjeux et publics concernés

En France, l'éducation est un droit fondamental et inconditionnel, pour tout enfant¹. Il incombe au service public de l'éducation, notamment, de mettre en œuvre ce droit en proposant à tout enfant une scolarisation au plus proche de son domicile, adaptée à ses besoins². Ainsi, comme le prévoit le Code de l'éducation : « le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction. (...) Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté³ ».

L'instruction est par ailleurs obligatoire pour chaque enfant, dès l'âge de 3 ans et jusqu'à 16 ans. Une obligation de formation prolonge ensuite cette obligation scolaire jusqu'à l'âge de la majorité de l'enfant⁴.

Outre la transmission des connaissances essentielles et d'une culture générale commune pour préparer les jeunes à la vie adulte, l'école⁵ est chargée de transmettre aux enfants les valeurs et droits fondamentaux qui constituent le socle de notre société⁶. Elle est ainsi conduite à assurer une mission de socialisation, en complément de l'éducation familiale et en collaboration avec les parents et l'ensemble des acteurs qui participent à l'éducation de l'enfant. Ils constituent tous ensemble la communauté éducative.

Ces missions, qui sont également au cœur de la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, doivent être mises en œuvre en tenant compte des besoins fondamentaux de l'enfant : les besoins d'identité, d'estime et de valorisation de soi, d'explorations et d'expériences du monde, d'un cadre de règles et de limites (1).

Pour les enfants en situation de handicap et/ou ayant une mesure de protection de l'enfance, ce droit à l'éducation, à travers une scolarisation qui s'adapte à leurs besoins, est mis à mal par plusieurs facteurs.

¹ Article 28 de la Convention internationale des droits de l'enfant ; article 24 de la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées ; article 13 du préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 ; article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme.

² Articles L. 111-1, L. 111-2 et L. 112-1 du Code de l'éducation ; circulaire 2016-117 du 8-8-2016 relative à la scolarisation des élèves en situation de handicap.

³ Article L. 111-1 du Code de l'éducation.

⁴ Article L. 131-1 du Code de l'éducation.

⁵ Tout établissement scolaire, voir les repères lexicaux.

⁶ Article 13 du préambule de la Constitution du 26 octobre 1946 ; articles L. 111-1 et suivants du Code de l'éducation ; articles 28 et 29 de la Convention internationale des droits de l'enfant.

En premier lieu, le risque de déscolarisation est accru pour ces enfants. En protection de l'enfance, les décisions d'orientation et de placement s'appuient en priorité sur d'autres enjeux⁷ et impliquent parfois un déménagement, au détriment de la stabilité de l'environnement scolaire et amical. Le risque de déscolarisation est ainsi particulièrement fort la première année du placement et à chaque nouvelle orientation. En cours de placement, les moments clés comme les audiences, les visites ou les séparations peuvent aussi fortement affecter la relation parents-enfant et perturber la scolarité de l'enfant. Ce risque de déscolarisation est également vrai pour les enfants en situation de handicap. Les longs délais d'évaluation des MDPH, le manque de dispositifs et les difficultés constatées dans la gestion des aides humaines sont autant de freins dans la mise en place d'un parcours scolaire adapté à leurs besoins. Leur scolarisation en milieu ordinaire reste par ailleurs très dépendante de leur âge et de leur handicap⁸ et nombreuses sont les réclamations adressées au défenseur des droits et aux MDPH, pour des cas de ruptures scolaires et d'enfants sans scolarisation voire « sans solution » (2-8).

Ensuite, les attendus de l'école, en matière de résultats académiques notamment, sont souvent en décalage avec les besoins et capacités des enfants en situation de handicap et/ou ayant une mesure de protection de l'enfance⁹. Ce décalage est souvent attribué aux capacités de l'enfant, qui peut le vivre comme un échec, au lieu d'être analysé comme une inadaptation du système scolaire par rapport aux besoins et capacités de ces enfants¹⁰. De manière générale, les difficultés constatées sont souvent traitées par une médicalisation ou psychologisation des réponses à apporter, qui sont alors externalisées vers les secteurs sanitaire, social ou médico-social (2, 4, 6, 9-17), privant l'enfant d'une scolarisation en milieu ordinaire et d'une socialisation parmi ses pairs.

Les parcours scolaires de ces enfants et leur potentiel de réussite académique font par ailleurs souvent l'objet de représentations négatives. En protection de l'enfance, il n'est pas rare que l'environnement familial ou le suppléant de l'autorité parentale n'investissent pas d'ambition scolaire pour l'enfant. C'est encore plus vrai pour les enfants subissant de nombreuses ruptures de parcours : dans un contexte de forte instabilité, les professionnels, pour ne pas ajouter une pression supplémentaire à l'enfant, n'investissent pas d'attentes scolaires, produisant pour celui-ci « un déficit d'encouragements durables ». Ces représentations, associées à la nécessité d'indépendance financière précoce pour les jeunes majeurs, engendrent une prévalence d'orientations vers l'enseignement professionnel et les formations courtes (6, 14, 18-24). Dans le champ du handicap, des représentations peuvent également exister et influencer de façon négative les parcours scolaires des enfants.

⁷ Voir les RBPP HAS : Cadre national de référence pour l'évaluation globale de la situation des enfants en danger ou risque de danger.

⁸ Par exemple, les enfants polyhandicapés demeurent les plus éloignés de l'école : 82 % d'entre eux ne bénéficient d'aucune forme de scolarité, même lorsqu'ils sont accueillis en EEAP (88 % d'entre eux).

⁹ Un décalage est constaté entre les résultats scolaires des enfants et les résultats attendus par rapport aux cycles d'apprentissage définis par l'Éducation nationale : « Fin 2017, à 11 ans, en âge d'intégrer le collège, 40 % des enfants hébergés en protection de l'enfance sont scolarisés à l'école primaire, contre 10 % pour l'ensemble des enfants de 11 ans. À 12 ans, soit un an après l'âge théorique d'entrée au collège, près d'un enfant hébergé sur dix est encore scolarisé en premier cycle, contre un enfant sur cent dans l'ensemble de la population. » Dans les établissements hospitaliers et médico-sociaux, 8 élèves sur 10 ont un niveau scolaire du premier degré. Seuls 7 % des élèves avec des troubles intellectuels et cognitifs atteignent la classe de 5^e.

¹⁰ Ce décalage est communément désigné par le terme de « retard scolaire » qui véhicule l'idée d'une défaillance de l'enfant.

En fonction de leurs situations individuelles, d'autres difficultés peuvent compliquer la scolarité de ces enfants : la complexité du processus de prise en charge dans le champ du handicap ; la surreprésentation de la précarité parmi les familles accompagnées en protection de l'enfance¹¹ (25, 26); le manque d'outils pour évaluer les besoins et soutenir les parcours scolaires au sein des établissements et services de protection de l'enfance ; le manque de formation et de moyens pour les professionnels des établissements scolaires ou encore la méconnaissance réciproque et le manque de coopération entre les différents acteurs de la communauté éducative (2, 3, 7, 8, 27-29).

Certains enfants sont d'ailleurs concernés à la fois par une mesure de protection de l'enfance et une reconnaissance de handicap : on évalue qu'un enfant sur cinq en protection de l'enfance est orienté vers la MDPH. Les difficultés cumulées sont en général maximales pour eux, avec une surreprésentation de situations critiques ou complexes¹². Leur scolarité est rarement une priorité et parfois totalement inexistante (2, 3, 13, 30, 31).

Il résulte de tous ces facteurs une plus forte probabilité de parcours scolaires synonymes d'échec pour ces enfants, en situation de handicap et/ou ayant une mesure de protection de l'enfance, qui sont de ce fait ciblés par ces RBPP.

Ce public cible est donc extrêmement hétérogène puisqu'il inclut une grande diversité de situations individuelles : tous les âges de l'entrée en maternelle à la transition vers l'âge adulte, toutes les mesures de protection, du milieu ouvert au placement, toutes les formes de handicap et tous les formats de scolarisation, en milieu ordinaire¹³ comme en milieu spécialisé¹⁴.

Les enfants qui cumulent un handicap et une mesure de protection de l'enfance sont inclus à part entière dans ce public cible, même si ces recommandations ne recouvrent pas l'ensemble des enjeux particuliers qui peuvent être rencontrés dans l'accompagnement de ces enfants.

Destinataires des RBPP

Ces RBPP s'adressent aux professionnels des établissements et services sociaux et médico-sociaux (ESSMS)¹⁵ des secteurs du handicap et de la protection de l'enfance, qui accompagnent les enfants ciblés ci-dessus et peuvent contribuer par leurs actions à soutenir leurs parcours scolaires.

Tous les ESSMS intervenant dans le champ de l'enfance en situation de handicap et/ou de la protection de l'enfance sont concernés quelles que soient leurs modalités d'accompagnement (équipes mobiles d'appui, accompagnement à domicile, accueil de jour, en internat, services d'accueil familial, etc.).

¹¹ Les carences éducatives, la maltraitance, la pauvreté, le mal-logement ou encore des parcours d'échec scolaire pour les parents sont en effet surreprésentés en protection de l'enfance et peuvent freiner l'investissement de l'enfant dans sa scolarité. Même si les conditions d'éducation défailante et les violences faites aux enfants peuvent apparaître dans toutes les classes sociales, les familles ayant recours à des aides sociales et celles issues de l'immigration sont davantage ciblées par les services sociaux dans la mesure où elles sont plus exposées à une intervention sociale et judiciaire pour leurs écarts aux normes éducatives dominantes.

¹² Situation critique au sens de la circulaire n° DGCS/SD3B/CNSA/2013/381 du 22 novembre 2013 relative à la mise en œuvre d'une procédure de prise en compte des situations individuelles critiques de personnes handicapées enfants et adultes.

¹³ Les établissements publics de l'Éducation nationale, les établissements privés sous contrat, les établissements d'enseignement agricole et les établissements d'enseignement pour déficients sensoriels, du premier et du second degré (écoles maternelles et primaires, collèges, lycées).

¹⁴ Un dispositif de scolarisation au sein d'un établissement médico-social : par exemple une unité d'enseignement.

¹⁵ Article L. 312-1 du Code de l'action sociale et des familles.

Au-delà des professionnels des ESSMS, ces RBPP peuvent constituer une base méthodologique et éthique partagée pour de nombreux destinataires indirects :

- les professionnels de la communauté scolaire et plus largement de la communauté éducative ;
- tout professionnel dès lors qu'il intervient dans l'orientation et le parcours des enfants ciblés : juge des enfants, professionnels de MDPH, professionnels « rééducateurs » (psychomotriciens, orthophonistes, psychologues, kinésithérapeutes, etc.), professionnels de santé (libéraux et hospitaliers), etc.

Périmètre des RBPP

Ces RBPP visent à fournir aux professionnels des ESSMS destinataires des repères efficaces pour soutenir les enfants qu'ils accompagnent dans leur scolarité et contribuer à améliorer leurs parcours scolaires.

En réponse aux diverses problématiques constatées, plusieurs actions doivent être développées de manière systémique et complémentaire. Ces RBPP s'inscrivent ainsi dans la transformation globale du système éducatif en cours, portée par les orientations de politiques publiques : réformes de l'Éducation nationale, formation des enseignants et des autres professionnels des établissements scolaires, développement de l'offre sociale et médico-sociale, etc. Ainsi, la mise en œuvre opérationnelle de ces RBPP sera complémentaire des interventions des autres acteurs de la communauté éducative.

Au regard de la grande hétérogénéité des publics ciblés et des professionnels destinataires de ces RBPP, celles-ci constituent un socle commun d'interventions, avec quelques déclinaisons spécifiques par missions ou par secteurs. Elles sont généralistes et pourront faire l'objet d'un travail en équipe pluridisciplinaire pour être adaptées localement.

Pour des précisions liées aux enjeux spécifiques d'un public en particulier, le lecteur peut se référer aux RBPP existantes.

Pour aller plus loin :

RBPP HAS [L'accompagnement de la personne polyhandicapée dans sa spécificité](#)

RBPP HAS [Troubles du neurodéveloppement : repérage et orientation des enfants à risque](#)

RBPP ANESM [L'accompagnement des mineurs non accompagnés](#)

RBPP HAS [Comment améliorer le parcours de santé d'un enfant avec troubles spécifiques du langage et des apprentissages](#)

RBPP ANESM [L'accompagnement des enfants ayant des difficultés psychologiques perturbant gravement les processus de socialisation](#)

RBPP ANESM [Les « comportements-problèmes » au sein des établissements et services accueillant des enfants et adultes handicapés](#)

RBPP HAS [Conduite à tenir en médecine de premier recours devant un enfant ou un adolescent susceptible d'avoir un trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité \(TDAH\)](#)

RBPP ANESM [L'accompagnement des jeunes en situation de handicap par les services d'éducation spéciale et de soins à domicile \(SESSAD\)](#)

Approche par le modèle écologique

Le modèle écologique permet d'analyser le comportement et la trajectoire d'un individu en tenant compte de l'influence réciproque entre ses caractéristiques individuelles et les multiples systèmes de l'environnement dans lequel il évolue¹⁶. Le premier système représente l'enfant et ses caractéristiques individuelles (ontosystème). Les autres systèmes sont ceux que l'on peut analyser dans l'environnement de l'enfant :

- les microsystèmes correspondent aux activités et aux interactions de l'enfant avec son entourage direct (parents, amis, école) ;
- le mésosystème correspond aux interactions entre les différentes composantes du microsystème de l'enfant (interactions entre parents et enseignants, etc.) ;
- l'exosystème inclut la famille élargie, le réseau amical et de voisinage et les services immédiatement accessibles dans l'environnement ;
- le macrosystème : ce système influence l'ensemble des autres systèmes. Il regroupe le contexte politique, économique, social, culturel du pays dans lequel vit l'enfant.

L'ensemble de ces systèmes sont influencés par le chronosystème, qui est celui des événements qui marquent la vie de l'enfant, aussi bien dans l'intimité familiale qu'à l'échelle de son pays (32, 33).

Selon ce modèle, on considère ainsi que le parcours scolaire d'un enfant doit être analysé comme le résultat de l'interaction entre ses caractéristiques individuelles et les différents systèmes de son environnement, notamment sa famille, l'ESSMS qui l'accompagne et son établissement scolaire. La manière dont ces différents systèmes s'articulent entre eux participe de l'environnement global de l'enfant et influence donc également son parcours scolaire, tout comme le macrosystème et le chronosystème.

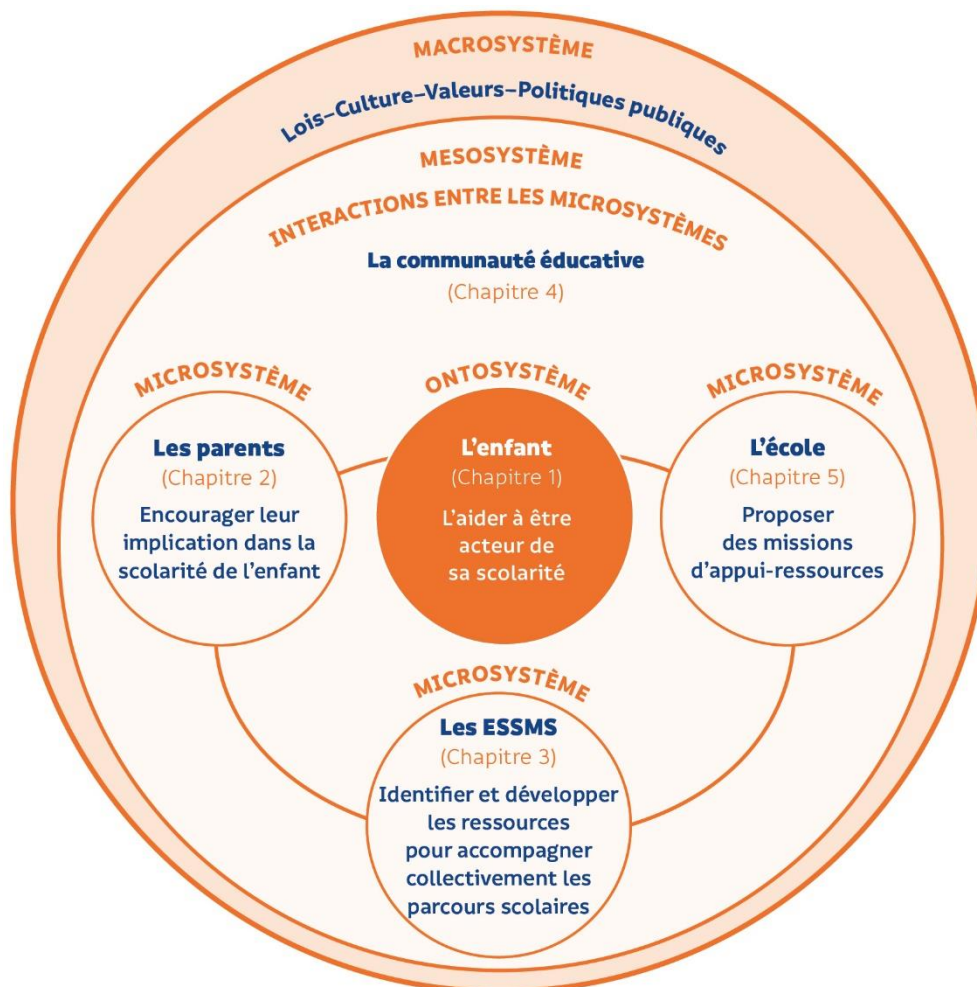
Les acteurs qui interviennent dans cet environnement global contribuent à favoriser ou au contraire à empêcher (volontairement ou involontairement) un parcours scolaire synonyme de bien-être et d'épanouissement pour l'enfant. Il est donc nécessaire, pour accompagner un enfant dans son parcours scolaire, d'agir auprès de lui, mais également sur les différents systèmes de son environnement et sur leur articulation.

Ces RBPP suivent cette approche écologique : chaque chapitre se focalise sur un système sur lequel les professionnels des ESSMS peuvent agir par les actions recommandées :

- **les caractéristiques individuelles de l'enfant (chapitre 1)** : les actions pour accompagner l'enfant dans sa scolarité, en favorisant son autodétermination pour lui permettre d'être pleinement acteur de sa scolarité ;
- **la famille de l'enfant (chapitre 2)** : les actions de coopération avec les parents, notamment pour reconnaître, valoriser et soutenir leur implication dans la scolarité de l'enfant ;
- **l'ESSMS qui accompagne l'enfant (chapitre 3)** : les actions d'organisation interne et de management d'équipes pour mobiliser l'ESSMS dans l'accompagnement de la scolarité ;

¹⁶ Les premières références au modèle écologique datent principalement du début des années 1970. C'est Urie Bronfenbrenner, en 1979, qui diffuse ce modèle, que l'on retrouve dans les *disability studies*, le modèle de développement humain et le processus de production du handicap : <https://ripph.qc.ca/modele-mdh-pph/le-modele/>.

- **la communauté éducative (chapitre 4)** : les actions pour s'inscrire au sein de cette communauté éducative, de manière coordonnée et complémentaire avec les autres acteurs de cette communauté ;
- **l'école (chapitre 5)** : les actions pour contribuer, à travers des missions d'appui ressource, à améliorer la qualité de l'environnement scolaire pour les enfants ciblés.



Mode d'emploi

Pour chaque partie, retrouvez :

- **Les points de repère**
- **Les recommandations**
- **Les points de vigilance**
- **Pour aller plus loin** : références travaux & outils

Pour une parfaite compréhension du document, le lecteur est invité à se référer aux éléments suivants présentés en annexe :

- 👁️ **Repères lexicaux**
- 📍 **Repères professionnels**
- **Principes éthiques**

1. Aider l'enfant à être acteur de sa scolarité

L'implication de l'enfant dans son parcours scolaire lui permet d'être pleinement acteur de celui-ci : de pouvoir exprimer ses besoins et ses attentes, les difficultés éventuelles rencontrées, et de contribuer à définir les stratégies pour améliorer ce parcours. Elle est un facteur de bien-être scolaire, qui se traduit pour l'enfant par une meilleure disponibilité et un engagement dans les démarches d'apprentissage et de socialisation qu'offre la scolarité. Pour favoriser cette implication, il est nécessaire de l'accompagner, en s'adaptant à ses caractéristiques individuelles. Dans le champ du handicap et de la protection de l'enfance, cela se traduit par plusieurs actions pour les professionnels des ESSMS qui accompagnent l'enfant, déclinées dans les parties de ce chapitre :

- les actions auprès de l'enfant, dans l'accompagnement au quotidien et lors de temps plus formels, pour encourager sa participation à l'élaboration et au suivi de son parcours scolaire ;
- le recueil et l'évaluation de ses besoins et attentes, prévus dans chaque champ et à travers le travail quotidien auprès de l'enfant, pour adapter l'accompagnement mis en place ;
- les actions permettant de contribuer, en tant que professionnel d'ESSMS et en lien avec les autres acteurs de la communauté éducative, aux adaptations éventuelles de son parcours scolaire ;
- les actions permettant d'inclure le parcours scolaire de l'enfant comme un axe essentiel de son projet personnalisé, en veillant à la cohérence de l'accompagnement dans son ensemble ;
- les actions permettant d'aider l'enfant à développer des relations amicales avec ses pairs à l'école. Cette dimension des interactions sociales est un besoin fondamental et incontournable pour l'enfant¹⁷. Elle implique également un travail auprès des autres enfants à l'école, présenté dans la partie « Mener des actions en faveur d'un climat relationnel positif entre tous les élèves » (chapitre 5) ;
- les actions autour des transitions scolaires, qui constituent des périodes sensibles au cours desquelles le risque de décrochage et de déscolarisation est accru. Il est ainsi nécessaire d'intervenir pour sécuriser ces transitions qui peuvent être de différentes natures selon le contexte : changement d'établissement ou de degré scolaire, placement ou changement d'ESSMS pour un enfant en protection de l'enfance, changement d'ESSMS pour un enfant en situation de handicap. Par principe, ces transitions doivent être considérées comme des processus de moyen ou long terme à anticiper et à soutenir plutôt que comme des changements ponctuels.

Le concept d'autodétermination de l'enfant est ici central pour aborder l'ensemble de ces actions et guider les pratiques. L'autodétermination est utilisée dans plusieurs disciplines comme la psychologie, la philosophie, les sciences sociales, les sciences de l'éducation. Elle peut être appliquée à de nombreux domaines de la vie et définie de manière variable selon ses champs d'application.

¹⁷ Guide d'évaluation des besoins de compensation des personnes handicapées ([GEVA](#)) en lien avec la classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) ; [Repères de l'ANESM](#) pour les établissements et services prenant en charge habituellement des mineurs/jeunes majeurs dans le cadre de la protection de l'enfance et/ou mettant en œuvre des mesures éducatives pour la prise en compte de l'intérêt de l'enfant et de ses besoins fondamentaux, physiques, intellectuels, sociaux et affectifs.

Dans le modèle fonctionnel de l'autodétermination proposé par Michael Wehmeyer en 1996, elle est définie par quatre caractéristiques essentielles :

- l'autonomie comportementale : le fait d'agir de manière autonome, en accord avec ses propres références, intérêts et compétences ;
- l'autorégulation : le fait d'analyser les environnements et les obstacles rencontrés et d'adapter ses actions en conséquence ;
- l'*empowerment* psychologique (ou pouvoir d'agir) : le fait d'être conscient d'avoir une influence sur les événements et de s'investir dans des actions pour soi et non par rapport aux attentes d'autrui ;
- l'autoréalisation : le fait d'avoir une connaissance de soi, de ses forces et de ses limites pour agir de façon à capitaliser au maximum ses connaissances.

Dans ce chapitre, toutes les bonnes pratiques à mettre en œuvre avec l'enfant sont faites en lien avec ses parents, sauf décision de justice contraire.



Repères lexicaux (annexe 1) : l'enfant, la scolarité de l'enfant, le parcours scolaire, le bien-être scolaire, le projet, la déscolarisation

Témoignages et dessins d'enfants et adolescents accompagnés au sein de SESSAD, MECS, IME et foyer de l'enfance, répondant à la question : « Quelle serait pour toi l'école idéale ? » La question a été adaptée à l'âge de l'enfant et à ses capacités de compréhension et de communication.

« Dans mon collège idéal il y a un terrain de foot avec de grandes cages il y a aussi de bon repas à la cantine. On a tous de bonnes notes. Je viens au collège sans taxi. Je veux avoir de plus de copains et qu'ils essaient d'être gentils avec moi et avec les profs. »

K, 14 ans —

« L'école est très bien comme ça. Ou alors peut-être que les enfants méchants soient dans des écoles à part. »

A, 10 ans —

Pour moi, l'école idéale serait une école où l'on m'encouragerait les élèves à être le meilleur mais à faire de leur mieux. Ce serait une école où les talents individuels de chacun seraient justement exploités, facilitant leurs choix d'orientation.

Des cours plus utiles à la vie quotidienne et à la prise d'autonomie comme des cours de cuisine seraient également important. Une école où l'emploi du temps imposé serait assez léger pour permettre aux élèves de respirer et/ou d'avoir plus de temps libre pour favoriser l'implication dans certaines activités extrascolaire ou dans ses passions.

Enfin, pour moi il serait essentiel que les écoles supérieures soient gratuites ou au moins le moins cher possible; Ainsi, peu importe la situation économique des familles, l'enfant pourra réaliser les études qu'il voudra sans être stoppé par des questions de pauvreté ou précarité.

D, 17 ans

1.1. Encourager la participation de l'enfant

Point de repère : la participation de l'enfant à son projet d'accompagnement

La participation de l'enfant à son projet d'accueil et d'accompagnement et aux décisions qui le concernent est un droit. Il a été rappelé par la loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale qui prévoit, pour toute personne accompagnée par le secteur social et médico-social :

- « une prise en charge et un accompagnement individualisé de qualité favorisant son développement, son autonomie et son insertion, adaptés à son âge et à ses besoins, respectant son consentement éclairé qui doit systématiquement être recherché lorsque la personne est apte à exprimer sa volonté et à participer à la décision¹⁸ » ;
- « la participation directe ou avec l'aide de son représentant légal à la conception et à la mise en œuvre du projet d'accueil et d'accompagnement qui la concerne¹⁹ ».

Ce droit s'applique pour les différents projets d'accompagnement qui existent dans le secteur social et médico-social et pour toutes leurs dimensions, dont la scolarité.

Recommandations

- ➔ Reconnaître et favoriser l'autodétermination²⁰ de l'enfant pour tout le travail d'accompagnement à mettre en place avec lui.
- ➔ Partir du principe que l'enfant a son avis à donner sur sa scolarité, quels que soient sa situation, son parcours, sa motivation perçue, ses capacités de communication, etc.
- ➔ Veiller à ce que les difficultés de communication ne constituent pas une raison pour ne pas interroger l'enfant sur ses souhaits, ses attentes, ses choix, mais également ses refus :
 - créer des espaces et supports d'expression adaptés à son âge, en s'appuyant éventuellement sur des outils ou supports (dessin, discussion, groupe de parole...) ;
 - inciter l'enfant à s'appuyer sur les personnes avec qui il se sent bien et en qui il a confiance, pour exprimer ses souhaits ou ses besoins en lien avec les apprentissages et la scolarité ;
 - mettre en place ou utiliser les outils ou adaptations destinés à favoriser l'expression et la compréhension de l'enfant, dès lors que ses capacités à s'exprimer et à comprendre les autres et l'environnement semblent limitées : pictogrammes, images, vidéos, langue des signes, commandes oculaires, synthèse vocale, etc.

¹⁸ Article L. 311-3 du Code de l'action sociale et des familles.

¹⁹ Idem.

²⁰ Voir les précisions dans l'introduction et dans l'argumentaire.

Pour aller plus loin :

RBPP HAS-ANESM p. 27 [Autisme et autres troubles envahissants du développement : interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent](#) > Interventions par domaines fonctionnels > domaine de la communication et du langage

RBPP HAS p. 7 [L'accompagnement de la personne polyhandicapée dans sa spécificité : les dimensions fonctionnelles](#) > Communication et habiletés sociales

- ➔ S'appuyer sur l'approche positive pour identifier et valoriser avec l'enfant, en lien avec son parcours scolaire, ses points forts, ses qualités, ses réussites, ses potentialités, les stratégies ou initiatives qu'il développe face aux difficultés rencontrées (parfois sans s'en rendre compte). L'aider à prendre conscience de ses compétences et à les développer.

Pour aller plus loin :

Outil Approche positive en annexe

- ➔ Aider l'enfant à comprendre le rôle et la place de chaque acteur de la communauté éducative dans sa scolarité. Identifier avec lui les personnes en qui il a confiance et qui peuvent le soutenir dans sa scolarité : les professionnels, sa famille proche ou éloignée, ses amis, des personnes qu'il côtoie à travers une activité associative ou de loisirs, etc. Pour cela, les professionnels peuvent s'appuyer sur des supports ou outils, adaptés à l'âge de l'enfant : un dessin, un schéma, une illustration, etc.

Pour aller plus loin :

RBPP ANESM p. 42 [Pratiques de coopération et de coordination du parcours de la personne en situation de handicap](#) > [Outil La cible de Carlos Sluzki](#) peut être utilisée par exemple comme outil pour répertorier l'ensemble des acteurs autour de l'enfant et identifier avec lui leur place et leur rôle par rapport à sa scolarité.

- ➔ Retracer avec l'enfant son parcours scolaire, pour lui permettre de s'y repérer et de comprendre les possibilités d'orientation existantes. Pour cela, s'appuyer sur des supports de compréhension de l'environnement scolaire à sa portée, éventuellement réalisés avec lui. L'informer sur les dispositifs d'adaptation et ressources compensatoires existants.

- ➔ Associer l'enfant aux réunions qui concernent son parcours scolaire (par exemple : les réunions parents-professeurs, les journées de prérentrée, les ESS, etc.).

En amont de la réunion :

- lui présenter les objectifs, les participants et leurs rôles, le calendrier des rencontres ;
- lui expliquer les possibilités qu'il a de participer à ces réunions et d'être accompagné pour cela ;
- dans le cas où sa présence est contre-indiquée, lui expliquer pourquoi ;
- l'aider à formaliser son avis sur ce qui sera discuté ;
- prévoir les outils éventuels pour lui permettre de s'exprimer, en fonction de son âge et sa situation ;
- adapter les modalités de la réunion : lieu, durée et nombre de personnes.

Pendant la réunion :

- adapter la communication des professionnels à la compréhension de l'enfant ;
- tenir compte des difficultés que l'enfant peut rencontrer pour s'exprimer dans ce contexte formel ;
- rassurer l'enfant si nécessaire, vérifier qu'il comprend ce qui est dit, l'encourager par la parole et le regard, l'aider à exprimer son avis ou à poser des questions ;
- veiller à ce que l'avis de l'enfant soit exprimé (par lui ou par un professionnel) et pris en compte ;
- souligner les progrès réalisés et les efforts mis en œuvre par l'enfant, y compris s'ils paraissent minimes auprès des professionnels.

Point de vigilance

La présence de l'enfant aux réunions concernant sa situation doit être systématiquement recherchée. Les adultes doivent se coordonner en amont si nécessaire pour éviter des désaccords ou tensions lors de la réunion à laquelle l'enfant est présent.

Repères professionnels (annexe 2)

Dimensions de la pratique professionnelle



Posture professionnelle



Travail éducatif et social

1.2. Recueillir et prendre en compte les besoins et attentes de l'enfant

Point de repère : l'évaluation des besoins

Dans le champ du handicap

Afin d'adapter son parcours de scolarisation, l'enfant ou adolescent en situation de handicap a droit à une évaluation de ses compétences et de ses besoins. Cette évaluation est réalisée par l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH et prend en compte ce qu'expriment l'élève et ses parents.

Pour mener cette évaluation, l'équipe pluridisciplinaire peut se rendre sur le lieu de vie de l'élève. Elle doit s'appuyer sur les observations réalisées en situation scolaire par l'équipe de suivi de scolarisation (ESS) et prendre en compte les mesures déjà mises en œuvre ainsi que tous les aménagements pouvant être apportés à l'environnement scolaire.

Pour cette démarche, le GEVA-Sco (guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation) est utilisé. Il s'agit d'un document officiel qui permet de recueillir les observations, de les partager entre l'élève, ses parents, l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH et les professionnels intervenant auprès de l'enfant (établissement scolaire ou ESSMS) et de regrouper les demandes d'accompagnement, adaptations ou aménagements de la scolarité pour l'élève.

En fonction des résultats de l'évaluation, un projet personnalisé de scolarisation (PPS)²¹ est proposé à l'élève et ses parents. Il est ensuite validé par la CDAPH, avant d'être transmis à l'ensemble des acteurs intervenant dans son parcours scolaire : l'élève, ses parents, l'enseignant référent, le directeur d'école, le directeur de l'ESSMS, etc.²².

En protection de l'enfance

« L'intérêt de l'enfant, la prise en compte de ses besoins fondamentaux, physiques, intellectuels, sociaux et affectifs ainsi que le respect de ses droits doivent guider toutes décisions le concernant²³. »

« Un bilan de santé et de prévention est obligatoirement réalisé à l'entrée du mineur dans le dispositif de protection de l'enfance. Ce bilan est réalisé, dès le début de la mesure, pour tous les mineurs accompagnés notamment par l'Aide sociale à l'enfance ou par la Protection judiciaire de la jeunesse. Il permet d'engager un suivi médical régulier et coordonné. Il identifie les besoins de prévention et de soins permettant d'améliorer l'état de santé physique et psychique de l'enfant, qui doivent être intégrés au projet pour l'enfant. Il est pris en charge par l'Assurance maladie²⁴. »

²¹ Voir le point de repère « le projet personnalisé de l'enfant ».

²² Articles L. 146-8 et L. 146-9 du Code de l'action sociale et des familles et articles L. 112-2 et D. 351-6 du Code de l'éducation.

²³ Article L. 112-4 du Code de l'action sociale et des familles.

²⁴ Article L. 223-1-1 du Code de l'action sociale et des familles.

Recommandations

- ➔ Interroger l'enfant sur ses besoins, ses attentes et ses souhaits concernant son parcours scolaire.
- ➔ Veiller à se saisir de tout ce qu'exprime l'enfant en lien avec la scolarité (toute manifestation d'approbation ou d'opposition) lorsque cela émerge. En effet, la parole de l'enfant peut surgir à des moments différents qu'il convient de repérer : dans la vie quotidienne lors de moments formels ou informels, de convivialité, loisirs, culture, sport, etc. Si nécessaire, en reparler avec lui pour l'aider à élaborer sa pensée.
- ➔ Prendre en compte tous les centres d'intérêt, souhaits et choix exprimés par l'enfant, y compris hors champ scolaire, même s'ils semblent irréalistes.
- ➔ Recueillir et croiser entre eux les éléments suivants pour préciser les besoins et les ressources de l'enfant pour sa scolarité :
 - la parole de l'enfant sur ses besoins, ses attentes et ses souhaits ;
 - les besoins fondamentaux de l'enfant, comme son besoin de sécurité et de stabilité ;
 - l'avis des parents, sur les besoins et capacités de l'enfant, à recueillir dès le début et tout au long de l'accompagnement mis en place ;
 - l'avis des professionnels de la communauté éducative ayant accompagné ou accompagnant l'enfant : les enseignants, les équipes de vie scolaire, l'enseignant référent, le référent ASE, les professionnels de structures précédentes, les acteurs de la santé, les services de la petite enfance, etc. ;
 - les recueils, observations et évaluations déjà réalisés auprès de l'enfant (pour éviter la redondance des demandes auprès de l'enfant et ses parents). Il peut s'agir par exemple des comptes-rendus de synthèses, évaluations, bilans ou observations éventuels concernant son parcours scolaire, de bilans de santé (incluant les bilans psychologiques, neurologiques, orthophoniques, psychomoteurs), de bilans cognitifs, de comptes-rendus d'ESS, du GEVA-Sco ;
 - les avis des professionnels de l'ESSMS, dans une démarche pluridisciplinaire.
- ➔ Prendre en compte toutes les dimensions de la scolarité pour identifier les besoins de l'enfant, les apprentissages et la socialisation. Prendre également en compte tous les paramètres liés à sa scolarisation : l'emploi du temps, les transports, les repas, les temps et activités périscolaires, qui doivent être questionnés auprès de l'enfant dans le cadre du recueil de ses besoins et attentes.
- ➔ Identifier, en lien avec l'enfant et les équipes de l'établissement scolaire, les sorties et voyages scolaires prévus et les besoins éventuels de l'enfant pour y participer.

- ➔ Favoriser l'accès aux diagnostics et la prise en charge des troubles²⁵ en lien avec les équipes médicales et paramédicales compétentes :
 - s'appuyer sur les évaluations déjà menées et les bilans (en particulier celle de la MDPH pour l'orientation) ;
 - si une difficulté questionne (comportements-problèmes, désintérêt, décrochage, etc.), s'appuyer sur des expertises pluriprofessionnelles et multidisciplinaires pour mettre en place des évaluations pour repérer, identifier ou diagnostiquer des troubles éventuels chez l'enfant. Douleur, fatigue, anxiété, troubles émotionnels, difficultés de communication... peuvent freiner sa disponibilité et son implication dans sa scolarité, de surcroît lorsque ces troubles ne sont pas identifiés ou diagnostiqués ;
 - analyser la trajectoire développementale de l'enfant : son évolution, ses capacités d'adaptation, ses progrès, etc., pour ne pas se focaliser uniquement sur les difficultés constatées.

- ➔ Repérer les signes et rechercher les causes d'une absence d'engagement perçue de l'enfant dans sa scolarité. Être vigilant à ne pas projeter sur l'enfant un manque de motivation dans l'absolu : de nombreuses causes personnelles et environnementales peuvent expliquer un désengagement, comme une pédagogie non adaptée, un vécu négatif de son expérience scolaire, un manque de sens de la scolarité, un manque d'encouragements, des problématiques dans l'environnement de l'enfant ou encore des difficultés ou des troubles non diagnostiqués²⁶ qui empêchent sa disponibilité et son engagement dans les apprentissages.

Repères professionnels (annexe 2)

Dimensions de la pratique professionnelle



Posture professionnelle



Travail éducatif et social

²⁵ Les troubles tels que les TSA, TDI, TDAH, les troubles dys, peuvent être associés à des capacités intellectuelles élevées et passer inaperçus ou donner lieu à des interprétations comme une absence de motivation, un désintérêt de l'enfant, etc. L'hypothèse de l'existence d'un trouble du neurodéveloppement est alors à explorer à travers des consultations et examens spécifiques.

²⁶ Idem.

1.3. Contribuer aux adaptations éventuelles de son parcours scolaire

Point de repère : l'adaptation du temps scolaire

La scolarisation à temps plein doit toujours être recherchée.

Pour les élèves en situation de handicap, les aménagements éventuels du temps scolaire doivent toujours être envisagés :

- dans le cadre d'un PPS ;
- dans l'intérêt de l'enfant : en prenant en compte ses besoins (répit, fatigabilité, etc.) et en développant si nécessaire l'accessibilité et les moyens de compensation ;
- en accord avec ses parents et l'ensemble de la communauté éducative²⁷.

Recommandations

- ➔ Contribuer, en lien avec les parents et partenaires de la communauté éducative, à définir les éventuelles adaptations de son parcours scolaire ou accompagnements complémentaires à mettre en place :
 - soutien scolaire (au sein de l'établissement scolaire, de l'ESSMS ou en lien avec une association partenaire de soutien scolaire) ;
 - accompagnements de l'ESSMS définis dans le cadre de son projet personnalisé, favorisant le développement de son autonomie, de ses compétences, de son appétence pour les apprentissages, etc. ;
 - accompagnement par un dispositif de scolarité spécifique (DAR, UEMA, UEEA, dispositif de rattachement scolaire, etc.) ;
 - élaboration ou actualisation d'un PPS²⁸.
- ➔ Associer l'enfant pour concevoir avec lui les modalités de mise en œuvre de ces adaptations et accompagnements, notamment pour éviter les effets potentiellement stigmatisants de ces formes de soutien. Par exemple, si l'enfant bénéficie d'une aide humaine individuelle (AESH), en accord avec la personne chargée de cette aide et avec le ou les enseignants, proposer à l'enfant une réflexion permettant d'adapter cet accompagnement en fonction de ce qu'il estime indispensable ou au contraire embarrassant.
- ➔ S'appuyer sur les centres d'intérêt, souhaits et choix exprimés par l'enfant pour l'engager ou le réengager dans une démarche positive vis-à-vis des apprentissages et de la scolarité et co-construire avec lui son parcours scolaire. Cela doit être particulièrement vrai pour les centres d'intérêt de l'enfant susceptibles de lui procurer une estime de soi et reconnaissance sociale.

²⁷ Article D. 112-1-1 du Code de l'éducation.

²⁸ Voir le point de repère « le projet personnalisé de l'enfant ».

- ➔ Quand il y a divergence entre l'avis de l'enfant sur son parcours scolaire et celui des équipes de la communauté éducative, analyser les raisons de cette divergence et s'assurer que les préconisations ou réticences de la communauté éducative soient fondées, et si c'est le cas qu'elles soient expliquées et comprises par l'enfant. Si nécessaire, envisager le recours à un médiateur externe.
- ➔ Éviter les absences de l'enfant pendant les temps scolaires (en lien avec des audiences, rééducations, soins, etc.). Préserver le temps dédié à la scolarité pour garantir au mieux la continuité des apprentissages et maintenir l'équilibre avec les autres élèves.
- ➔ Lorsqu'un rendez-vous nécessaire ne peut absolument pas être organisé en dehors du temps scolaire, anticiper et prévenir en amont les partenaires de la communauté scolaire concernés.
- ➔ Veiller à maintenir des temps libres et de loisirs pour l'enfant et à ne pas scolariser l'ensemble de son quotidien. L'enfant a également besoin, pour son développement, sa construction et ses apprentissages, de se reposer, de jouer, de réfléchir, de s'ennuyer, etc.
- ➔ Veiller à la cohérence de toutes les dimensions de l'accompagnement de l'enfant, en lien avec son projet personnalisé : la posture des professionnels, les actions en faveur de la participation de l'enfant, les aménagements et soutiens mis en place, la coordination des différents accompagnements, etc.




Points de vigilance

- Le fait de considérer que la scolarité est secondaire pour un enfant, du fait d'une situation individuelle complexe en protection de l'enfance par exemple, peut constituer le premier obstacle au droit à la scolarité pour cet enfant et le placer dans une situation asymétrique difficile vis-à-vis des autres élèves et des enseignants de son école.
- Les orientations proposées aux enfants ne doivent pas être influencées par les questions de genre, d'origine sociale, culturelle, etc.
- Lorsqu'un dispositif de soutien spécifique est mis en place, il doit être coordonné et complémentaire avec les autres dimensions de l'accompagnement. L'accompagnement de la scolarité ne doit pas être externalisé et les professionnels ne doivent pas se sentir déresponsabilisés de leurs rôles respectifs vis-à-vis de la scolarité de l'enfant. Enfin, il n'est pas nécessaire de formaliser systématiquement l'accompagnement de la scolarité à travers des temps dédiés. La vie quotidienne et les moments informels sont aussi propices aux apprentissages et au soutien du parcours scolaire.
- La réussite académique des enfants en protection de l'enfance doit être valorisée et soutenue par la mise en place de contrats jeunes majeurs, leur permettant d'aller jusqu'au bout de leurs études supérieures, le cas échéant. En effet, pour les enfants protégés, les mesures jeunes majeurs sont un moyen de rattraper les retards scolaires accumulés au cours de l'enfance et l'adolescence, mais trop rarement encore d'envisager des orientations vers des études supérieures²⁹.

²⁹ Plus de la moitié des diplômes obtenus le sont durant cette prolongation de la prise en charge, le contrat jeune majeur favorise alors l'insertion professionnelle des jeunes (sources : INSERM, données non publiées, (20, 21)).

Repères professionnels (annexe 2)

Dimensions de la pratique professionnelle

-  **Coopération avec les partenaires**
-  **Posture professionnelle**
-  **Travail éducatif et social**

1.4. Inclure le parcours scolaire de l'enfant comme un axe essentiel de son projet personnalisé

Point de repère : le projet personnalisé de l'enfant

Le projet personnalisé

Le principe d'une prise en charge et d'un accompagnement individualisé pour chaque personne au sein des ESSMS est posé par l'article L. 311-3 du Code de l'action sociale et des familles : « une prise en charge et un accompagnement individualisé de qualité favorisant son développement, son autonomie et son insertion, adaptés à son âge et à ses besoins, respectant son consentement éclairé qui doit systématiquement être recherché lorsque la personne est apte à exprimer sa volonté et à participer à la décision ».

Cet accompagnement individualisé prend la forme d'un projet personnalisé, qui peut avoir différentes appellations d'un ESSMS à l'autre : projet d'accueil et d'accompagnement³⁰, projet éducatif, projet d'insertion, projet personnalisé d'accompagnement, projet d'accompagnement individualisé, etc. La HAS a retenu le terme de « projet personnalisé »³¹.

Des outils spécifiques sont prévus dans certaines situations pour formaliser ce projet personnalisé.

Le projet pour l'enfant (PPE) en protection de l'enfance

« Il est établi, pour chaque mineur bénéficiant d'une prestation d'aide sociale à l'enfance [...] ou d'une mesure de protection judiciaire, un document unique intitulé "projet pour l'enfant", qui vise à garantir son développement physique, psychique, affectif, intellectuel et social. Ce document accompagne le mineur tout au long de son parcours au titre de la protection de l'enfance. [...]

Dans une approche pluridisciplinaire, ce document détermine la nature et les objectifs des interventions menées en direction du mineur, de ses parents et de son environnement³². »

Le PPE peut également contenir des éléments synthétiques d'évaluation, les observations et propositions de l'enfant et de ses parents. Il se compose de plusieurs volets³³ :

- développement, santé physique et psychique de l'enfant ;
- relation avec la famille et les tiers ;
- scolarité et vie sociale ;
- projet d'accès à l'autonomie (pour l'enfant de plus de 17 ans).

Le projet personnalisé de scolarisation (PPS) pour les enfants en situation de handicap

Il est proposé à chaque enfant, adolescent ou adulte en situation de handicap, ainsi qu'à sa famille, un parcours de formation qui fait l'objet d'un projet personnalisé de scolarisation assorti des ajustements nécessaires en favorisant, chaque fois que possible, la formation en milieu scolaire ordinaire³⁴. Le projet personnalisé de scolarisation définit et coordonne les modalités de déroulement

³⁰ Article L. 311-3 du Code de l'action sociale et des familles.

³¹ RBPP ANESM [Les attentes de la personne et le projet personnalisé](#).

³² Article L. 223-1-1 du Code de l'action sociale et des familles.

³³ Article D. 223-15 du Code de l'action sociale et des familles et référentiel fixant le contenu du projet pour l'enfant : articles D. 223-12 à D. 223-17 du Code de l'action sociale et des familles.

³⁴ Article L. 112-2 du Code de l'éducation.

de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap³⁵.

Il comprend :

- la mention du ou des établissements où l'élève est effectivement scolarisé ;
- les objectifs pédagogiques définis ;
- les décisions de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées dans les domaines relatifs au parcours de formation ;
- les préconisations utiles à la mise en œuvre de ce projet³⁶.

C'est l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH qui élabore le PPS, en s'appuyant sur les observations relatives aux besoins et aux compétences de l'enfant ou de l'adolescent réalisées en situation scolaire par l'équipe de suivi de la scolarisation. Le PPS est ensuite proposé à l'élève et à ses parents, puis validé par la CDAPH³⁷.

Le projet personnalisé d'accompagnement (PPA) en ITEP

Les ITEP conjuguent des actions thérapeutiques, éducatives et pédagogiques, en partenariat avec les équipes de psychiatrie de secteur, les services et établissements de l'Éducation nationale et, le cas échéant, les services de l'Aide sociale à l'enfance et ceux de la Protection judiciaire de la jeunesse. Pour chaque enfant ou jeune accueilli, cet accompagnement interdisciplinaire fait l'objet d'un projet personnalisé d'accompagnement, adapté à la situation et l'évolution de l'enfant ou du jeune³⁸.

Chaque projet personnalisé d'accompagnement :

- tient compte de la situation singulière des personnes et de leurs parents ou des détenteurs de l'autorité parentale ;
- comporte une composante thérapeutique, éducative et pédagogique ;
- propose des modalités d'accompagnement diversifiées, modulables et évolutives. Une cohérence doit être recherchée entre les actions des partenaires et l'accompagnement proposé ;
- détermine les étapes de la prise en charge, la périodicité des bilans et les modalités du suivi mis en place pour garantir une intervention évolutive et adaptable ;
- est mis en œuvre à temps complet ou à temps partiel, en internat, en semi-internat, en externat, en centre d'accueil familial spécialisé (...) ³⁹.

Le plan d'accompagnement global (PAG) pour les situations « sans solution »

Lorsqu'une personne en situation de handicap se trouve sans solution de prise en charge et d'accompagnement, du fait de l'inadaptation ou inexistence de réponses adaptées à ses besoins, l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH peut lui proposer un plan d'accompagnement global⁴⁰.

En vue d'élaborer ou de modifier un plan d'accompagnement global, l'équipe pluridisciplinaire, sur convocation du directeur de la maison départementale des personnes handicapées, peut réunir en groupe opérationnel de synthèse les professionnels et les institutions ou services susceptibles d'intervenir dans la mise en œuvre du plan⁴¹.

³⁵ Article D. 351-5 du Code de l'éducation.

³⁶ Idem.

³⁷ Article L. 146-8 du Code de l'action sociale et des familles et article D. 351-6 du Code de l'éducation. Voir également le point de repère « l'évaluation des besoins ».

³⁸ Article D. 312-59-2 du Code de l'action sociale et des familles.

³⁹ Article D. 312-59-5 du Code de l'action sociale et des familles.

⁴⁰ Article L. 146-8 du Code de l'action sociale et des familles.

⁴¹ Idem.

La personne concernée, ou son représentant légal s'il s'agit d'un mineur, [...] font partie du groupe opérationnel de synthèse⁴².

Au sein de l'Éducation nationale

- **Le projet d'accueil individualisé (PAI)** : « Lorsque la scolarité d'un élève, notamment en raison d'un trouble de la santé invalidant, nécessite un aménagement [...], un projet d'accueil individualisé est élaboré avec le concours du médecin de l'Éducation nationale ou du médecin du service de protection maternelle et infantile, à la demande de la famille, ou en accord et avec la participation de celle-ci, par le directeur d'école ou le chef d'établissement (...)»⁴³. »
- **Le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE)** : « À tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement met en place (à l'initiative des équipes pédagogiques) des dispositifs d'aide qui peuvent prendre la forme d'un programme personnalisé de réussite éducative⁴⁴. » Le PPRE permet de formaliser et de coordonner les actions conçues pour répondre aux difficultés que rencontre l'élève, allant de l'accompagnement pédagogique différencié conduit en classe par son ou ses enseignants, aux aides spécialisées ou complémentaires⁴⁵.
- **Le plan d'accompagnement personnalisé (PAP)** : le plan d'accompagnement personnalisé permet à tout élève présentant des difficultés scolaires durables en raison d'un trouble des apprentissages de bénéficier d'aménagements et d'adaptations de nature pédagogique. Il remplace le cas échéant le PPRE. C'est un document normalisé qui définit les aménagements et adaptations pédagogiques dont bénéficie l'élève⁴⁶.

Recommandations

- ➔ Considérer le parcours scolaire de l'enfant comme un axe essentiel de son projet personnalisé et de l'accompagnement global proposé.
Même en cas de grande complexité ou criticité, lorsque l'enfant semble très éloigné de la scolarité, les obstacles doivent être évalués et la scolarité doit être définie à moyen ou long terme sous forme d'objectifs formalisés dans son projet personnalisé, avec le cas échéant un calendrier de progressivité.
- ➔ Inclure systématiquement le parcours scolaire dans le projet personnalisé de l'enfant. Les éléments suivants peuvent notamment être formalisés :
 - les besoins et attentes de l'enfant ;

⁴² Idem.

⁴³ Article D. 351-9 du Code de l'éducation.

⁴⁴ Article L. 311-3-1 du Code de l'éducation.

⁴⁵ Articles D. 311-11 et D. 311-12 du Code de l'éducation.

⁴⁶ Articles L. 311-7 et D. 311-13 du Code de l'éducation.

- les objectifs poursuivis en matière d'apprentissage et de scolarisation, tenant compte des avancées éducatives et pédagogiques. Ces objectifs doivent être clairs, pertinents, réalisables et mesurables ;
 - l'emploi du temps hebdomadaire de l'enfant ;
 - les adaptations, aménagements et accompagnements spécifiques mis en place pour y répondre ;
 - les autres ressources mobilisées (personnes ressources, transport, etc.) ;
 - les modalités d'intervention des professionnels de l'ESSMS et leur articulation avec les parents et les partenaires de la communauté éducative ;
 - l'articulation des activités scolaires avec le périscolaire, le soin, les rééducations et les autres activités éducatives et sociales prévues dans le projet personnalisé ;
 - la progression scolaire de l'enfant.
- Aborder systématiquement la scolarité lors des réunions concernant la situation de l'enfant (réunions internes à l'ESSMS et avec les partenaires externes).
- Faire des points d'étape réguliers avec l'enfant concernant son parcours scolaire.

Pour aller plus loin :

RBPP ANESM [Les attentes de la personne et le projet personnalisé](#)

Repères professionnels (annexe 2)

Dimension de la pratique professionnelle

 Travail éducatif et social

1.5. Accompagner l'enfant pour développer des relations amicales avec les autres élèves

Recommandations

- ➔ Recueillir auprès de l'enfant son ressenti concernant ses relations avec les autres enfants à l'école et son besoin d'accompagnement éventuel pour aborder et mieux vivre sa singularité vis-à-vis des autres enfants.

Par exemple, le questionnement peut être le suivant : a-t-il des amis ? ou le sentiment d'être rejeté par les autres enfants ? À qui ou à quoi attribue-t-il ce rejet ? A-t-il besoin d'être aidé pour développer des comportements favorisant des relations amicales avec les autres enfants ?

Pour un enfant en protection de l'enfance

- ➔ Proposer à l'enfant de l'accompagner dans la manière d'aborder sa situation d'enfant protégé vis-à-vis de ses amis et des autres élèves.

Par exemple :

- lui proposer une écoute, une discussion, des conseils ;
 - s'assurer qu'il comprend les raisons de son placement et donne un sens à celui-ci ;
 - l'aider à reconstituer son parcours pour être en mesure de l'expliquer à ses pairs de manière adaptée, sécurisante et favorable au développement de ses relations amicales, notamment en l'aidant à définir ce qu'il souhaite partager ou non et la manière de le faire ;
 - lui proposer l'intervention d'un professionnel s'il le souhaite (éducateur par exemple) ;
 - le rassurer face à un éventuel conflit de loyauté vis-à-vis de l'institution de protection de l'enfance (qu'il peut être difficile d'assumer dans le cadre scolaire).
- ➔ Favoriser au quotidien la possibilité pour l'enfant de nouer des relations les plus normales possibles avec les autres enfants de sa classe ou de l'école comme participer à des goûters d'anniversaire ou « soirées », inviter des amis ou aller chez eux, etc.

Par exemple :

- mener une réflexion en interne et si nécessaire en lien avec les services départementaux de l'Aide sociale à l'enfance pour ne pas restreindre la vie sociale du jeune en fonction de contraintes institutionnelles, administratives et/ou judiciaires ;
 - pour le lieu d'accueil de l'enfant, cela peut être intégré au règlement de fonctionnement par l'élaboration de règles de vie prenant en compte cet aspect.
- ➔ Pour des jeunes accueillis au sein du même ESSMS et scolarisés au sein du même établissement scolaire, veiller, en lien avec l'équipe de direction et les équipes pédagogiques de l'établissement scolaire, à l'équilibre dans leur répartition dans les classes, en fonction de leurs situations et besoins respectifs (il ne s'agit ni de les réunir tous ensemble ni de les séparer systématiquement).

- ➔ Proposer à l'enfant de mettre en place une relation de pair-aidance avec d'autres enfants ou jeunes ayant un vécu similaire (parrainage, mentorat, échange avec un adulte ayant vécu un parcours en protection de l'enfance, etc.).

Point de vigilance

L'accompagnement de l'enfant dans ses relations avec les autres enfants doit être renforcé au moment où la mesure de protection est mise en place et qu'elle est nouvelle pour lui, notamment lorsque cela se produit en cours d'année scolaire. Cette mesure peut avoir pour effet de développer chez l'enfant un décrochage scolaire, un sentiment de honte, l'isoler, etc.

Pour un enfant en situation de handicap

- ➔ Accompagner l'enfant en situation de handicap dans la manière de vivre sa différence et de l'aborder avec les autres enfants.
Par exemple, l'aider et le conseiller pour :
 - élaborer une représentation de sa situation adaptée à son âge et à son niveau de compréhension ;
 - faire face aux questions qui peuvent lui être posées ;
 - réagir aux éventuelles attitudes inappropriées des autres élèves : exclusion, moqueries, insultes, discrimination, etc. ; ou au contraire bienveillance excessive, infantilisation, etc.
- ➔ Lui proposer d'intervenir s'il le souhaite pour l'aider dans ses démarches auprès des autres élèves, avec l'aide d'un parent, d'un enseignant ou d'un professionnel selon son souhait.
- ➔ Favoriser la pair-aidance et l'entraide spontanée entre enfants accompagnés par le même ESSMS dans leur scolarité (par exemple, au sein d'un même SESSAD, UEE, UEMA, UEEA, DAR, etc.).

Repères professionnels (annexe 2)

Dimension de la pratique professionnelle

 **Travail éducatif et social**

1.6. Préparer et sécuriser les transitions scolaires

Recommandations

Les transitions liées à un changement prévisible d'établissement scolaire⁴⁷

- ➔ Identifier les changements prévisibles dans le parcours scolaire de l'enfant : changement d'établissement scolaire lié au passage dans le degré supérieur, changement de personnes ressources auprès de l'enfant, changement du dispositif éventuel de soutien mis en place, modification du planning de l'enfant, etc.
- ➔ Envisager deux ou trois alternatives pour l'évolution du parcours, les explorer et les préparer collectivement en associant l'enfant et ses parents. Permettre à chacun de se projeter dans chaque alternative afin d'éviter un sentiment d'échec et une rupture de parcours.
- ➔ Donner la possibilité à l'enfant et ses parents⁴⁸ de se représenter concrètement les changements prévisibles ou prévus. Par exemple :
 - en lien avec les futurs acteurs, organiser une ou plusieurs visites pour l'enfant, pendant laquelle il pourra rencontrer un ou des enfants de ce futur établissement. Demander si l'un de ces enfants peut faire lui-même visiter les lieux ;
 - prendre des photos du nouveau lieu et les donner à l'enfant pour qu'il puisse se projeter visuellement ;
 - identifier avec l'enfant et ses parents les répercussions sur l'organisation familiale ;
 - adapter à l'enfant la manière d'évoquer ces changements et de les préparer avec lui.
- ➔ Définir en équipe, en associant l'enfant et ses parents⁴⁹, les informations à transmettre ou à recueillir pour instaurer une continuité dans l'accompagnement proposé à l'enfant.
- ➔ Contacter les partenaires de l'accompagnement futur ou précédent de l'enfant pour partager ou recueillir les informations utiles (en veillant au respect du cadre juridique concernant le partage des informations⁵⁰).
- ➔ Rechercher les facteurs de stabilité qui peuvent être maintenus pour soutenir l'enfant dans la transition (cercle amical, investissement dans une activité de loisirs, contenus des apprentissages, routines et repères dans le déroulement d'une journée, etc.).

⁴⁷ Il peut s'agir d'un changement d'établissement scolaire lié au passage dans le degré supérieur : passage au collège, passage au lycée, orientation vers des études secondaires, ou à un changement d'établissement dans le même degré (déménagement par exemple).

⁴⁸ Sauf avis contraire d'une décision de justice.

⁴⁹ Idem.

⁵⁰ Voir le point de repère « le secret professionnel et le partage d'informations »

- ➔ En amont d'une orientation scolaire ou professionnelle, aider l'enfant à préciser ses souhaits pour faire des choix éclairés, en s'assurant que l'idée qu'il se fait d'un métier ou l'intérêt qu'il exprime pour un sujet correspondent à la réalité professionnelle :
 - recueillir avec lui ce qui l'intéresse dans le métier qu'il envisage, en précisant ses attentes par des exemples concrets (par exemple, « travailler dans l'informatique » peut en réalité correspondre au souhait d'utiliser les outils numériques dans le travail) ;
 - lui permettre éventuellement de confirmer ses centres d'intérêt par la mise en place d'essais (stages de découverte, rencontres, etc.) ;
 - lui indiquer comment ses demandes peuvent être mises en œuvre, notamment la manière dont ses centres d'intérêt peuvent se traduire en termes d'apprentissages, de parcours scolaire et de projet professionnel. Lorsque ses demandes ne peuvent pas être mises en œuvre, lui indiquer les raisons ou les étapes à franchir avant que cela devienne possible ;
 - lui expliquer les conséquences de ses choix scolaires sur son projet de vie, pour lui permettre de comprendre et éventuellement de modifier ces choix.

Les transitions liées à un changement d'établissement scolaire dans l'urgence (lors d'un placement en foyer de l'enfance en cours d'année par exemple)

- ➔ Renforcer l'accompagnement et le soutien auprès de l'enfant lorsqu'un changement brutal est inévitable et que le risque de décrochage scolaire et de rupture est fort : lui en parler, lui expliquer les raisons de ce changement imprévu, l'accompagner lors des nouveaux contacts, maintenir des temps d'échange avec lui et avec l'équipe qui prend le relais après le changement, etc.

Point de vigilance

En protection de l'enfance, notamment lors de la mise en place d'une mesure de placement, l'enfant peut être déscolarisé le temps que soit trouvé un nouveau lieu de scolarisation. Pour éviter cette déscolarisation, il est important de rechercher au maximum le maintien de l'enfant dans son établissement scolaire d'origine, ou de faire de la recherche d'un lieu de scolarisation une priorité dès le début du placement.

Les transitions liées à un changement de dispositif pour un enfant en situation de handicap

- ➔ Mettre en place des périodes d'essai ou aménager des possibilités d'aller-retour entre les différents dispositifs pour favoriser une transition progressive et optimiser les conditions d'adaptation, avec des temps d'échange entre l'enfant et ses parents et les différents acteurs pour ajuster le nouveau format d'accompagnement et permettre à chacun de s'habituer avant de pérenniser le changement.

- ➔ Formaliser ces modalités de transition souples (scénarios multiples, solution de repli, essais) soit directement dans le support de projet de l'enfant⁵¹, soit à travers un plan de transition *ad hoc* partagé avec l'ensemble des partenaires. Préciser notamment les points de vigilance à surveiller, les outils éventuels à mobiliser, les modalités et la progression visées, les temps d'échange et de bilan de ces essais.
- ➔ Lorsque plusieurs enfants sont concernés, formaliser et généraliser cette démarche en mettant en place une convention avec les partenaires impliqués.
- ➔ Lorsque l'enfant change définitivement d'ESSMS, accompagner la fin de la relation de manière progressive en proposant des temps d'échange et de soutien même après son départ (« tui-lage »). À l'inverse, lors de l'accueil d'un nouvel enfant au sein de l'ESSMS, favoriser le maintien de la communication entre l'enfant et les professionnels qui l'accompagnaient auparavant.

Repères professionnels (annexe 2)

Dimensions de la pratique professionnelle



Coopération avec les partenaires



Travail éducatif et social

⁵¹ Voir le point de repère « le projet personnalisé de l'enfant »

2. Encourager l'implication des parents dans la scolarité de l'enfant

La situation de chaque famille est singulière et les enjeux de la parentalité sont extrêmement variés, d'un secteur à l'autre (en protection de l'enfance et dans le champ du handicap), mais également au sein même de chaque secteur.

Pour autant, quelle que soit la situation, la place des parents est essentielle dans le parcours scolaire de l'enfant. Le soutien qu'ils peuvent lui apporter augmente ses chances de bien-être à l'école et de réussite dans son parcours, d'autant plus lorsque ce soutien se manifeste par une approche positive, comme un intérêt bienveillant pour les apprentissages scolaires, l'encouragement de l'enfant dans ses efforts, la valorisation de ses compétences et de ses progrès, une confiance dans sa capacité de réussite.

Pour favoriser ce soutien, les professionnels des ESSMS intervenant auprès de l'enfant peuvent mettre en œuvre plusieurs axes d'action déclinés dans les parties de ce chapitre :

- associer les parents comme principaux acteurs de la scolarité de l'enfant, en lien avec son projet personnalisé ;
- évaluer avec les parents leurs ressources, besoins et attentes pour accompagner la scolarité de leur enfant ;
- adapter l'accompagnement à chaque situation ;
- définir les modalités d'accompagnement des enfants dont les parents ne peuvent être impliqués ;
- mettre en place au sein de l'ESSMS le cadre de l'implication des parents dans la scolarité.

Ces RBPP sont des principes d'action communs et transversaux concernant le travail avec les parents autour de la scolarité. Elles ont pour point de départ la nécessité, dans l'intérêt de l'enfant, de favoriser l'implication des parents dans le parcours scolaire quelle que soit la situation, à l'exception des cas dans lesquels la relation parents/enfant est fixée par décision de justice (4^e partie).

Elles ne couvrent pas de manière exhaustive les enjeux et spécificités multiples du travail avec les parents, qui est un sujet à part entière.



Repères lexicaux (annexe 1) : les parents, la famille, les professionnels des ESSMS, la communauté éducative

Témoignages et dessins d'enfants et adolescents accompagnés au sein de SESSAD, MECS, IME et foyer de l'enfance, répondant à la question : « Quelle serait pour toi l'école idéale ? » La question a été adaptée à l'âge de l'enfant et à ses capacités de compréhension et de communication.

« Dans mon collège idéal, il n'y a pas de devoirs à la maison. On fait tout le travail dans les classes. À la cantine, on mange du poisson pané rond. Les professeurs sont les meilleurs, ils nous félicitent. Il y a des contrôles en ULIS, il y n'y en a plus dans la classe de référence. Il y a des jeux de DOMINO EXPRESS. On y joue dans la cour de récréation. Il y a plusieurs copains supers, je discute souvent avec eux. »

I, 14 ans —

L'école idéale.

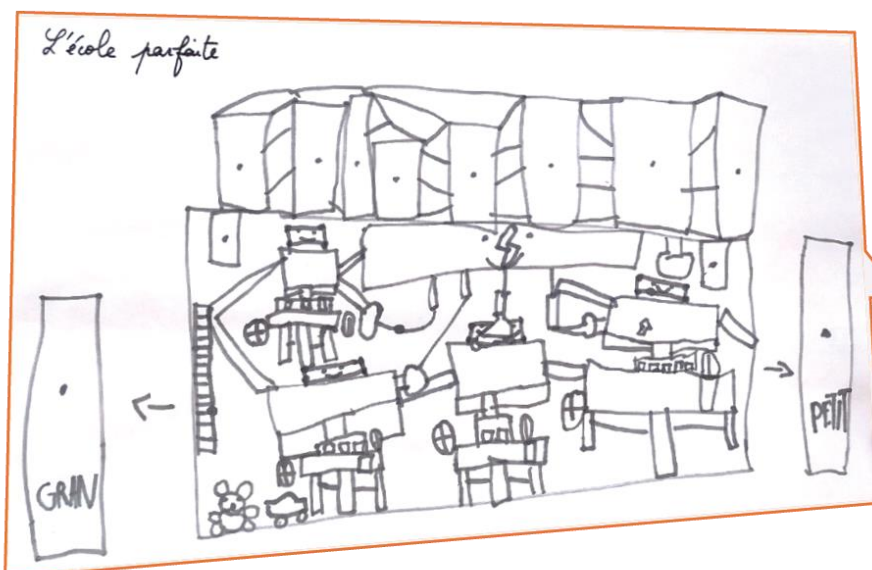
je m'appelle elisabeth j'ai 9 ans et je suis en CM1.

J'aimerais que les leçons soient plus simple.

J'aimerais plus de temps pour jouer pendant les récréations. pendant que je travaille j'aime bien quand c'est calme.

je préfère faire l'école à la maison que je me lève plus tard. j'aimerais avoir plus de vacances pour passer du temps avec mes parents et ma sœur.

E, 9 ans



W, 10 ans

2.1. Associer les parents comme principaux acteurs de la scolarité de l'enfant, en lien avec son projet personnalisé

Recommandations

- Recueillir et valoriser la connaissance qu'ont les parents de leur enfant, de ses expériences vécues et de son parcours scolaire.
- Recueillir et prendre en compte l'avis des parents sur les besoins et capacités de l'enfant en matière de scolarité.
- Définir avec les parents les objectifs de l'accompagnement individuel de l'enfant dans sa scolarité. Les associer à toutes les décisions relatives à la scolarité, ainsi qu'à l'élaboration et actualisation de son projet personnalisé⁵² en lien avec sa scolarité. Si nécessaire, soutenir leur participation en les aidant à formuler et argumenter leurs choix, quels qu'ils soient.
- Mobiliser les expertises complémentaires des professionnels de santé, paramédicaux, psychologues, socio-éducatifs, etc., pour expliquer aux parents plus facilement, si nécessaire, les adaptations ou outils mis en place.
- S'accorder avec les parents pour harmoniser les discours portés auprès de l'enfant vis-à-vis de sa scolarité, pour lui offrir un cadre clair de progression.
- S'assurer que les rôles respectifs et l'articulation entre les différents acteurs de la communauté éducative sont bien identifiés et compris par les parents. Si nécessaire, définir avec les parents leur interlocuteur privilégié au sein de l'ESSMS pour les questions sur la scolarité. Il peut s'agir du référent de l'enfant⁵³ ou d'un autre professionnel.
- Tenir les parents informés tout au long du déroulement de la scolarité.

Point de vigilance

Les parents doivent être inclus au même niveau que les professionnels dans les réflexions et décisions en lien avec la scolarité et le projet personnalisé de l'enfant.

Repères professionnels (annexe 2)

Dimension de la pratique professionnelle

Coopération avec les partenaires

⁵² Il peut s'agir du PPS, PPE, PAI, etc. Voir le point de repère « le projet personnalisé de l'enfant ».

⁵³ Référence mise en place en interne au sein de l'ESSMS, ou enseignant-référent pour le handicap, ou référent ASE en protection de l'enfance.

2.2. Évaluer avec les parents leurs ressources, besoins et attentes pour accompagner la scolarité de leur enfant

Recommandations

- ➔ Identifier avec les parents le soutien qu'ils peuvent apporter à leur enfant et les ressources qu'ils peuvent mobiliser :
 - pour mieux identifier les ressources et les difficultés, retracer avec eux le parcours scolaire de l'enfant ;
 - analyser avec eux les facteurs qui favorisent ou font obstacle à leur implication dans la scolarité de l'enfant. Le questionnaire suivant peut être utilisé par exemple :
 - comment s'impliquent-ils dans la scolarité de leur enfant ?
 - quelles sont les ressources, personnelles ou environnementales, effectives ou potentielles, que les parents peuvent apporter en soutien au parcours scolaire de leur enfant ?
 - quels sont les freins éventuels qui empêchent les parents de s'impliquer (absence d'outils numériques, transports, distance, etc.) ? ;
 - valoriser toute forme d'implication et de soutien qu'ils peuvent apporter à la scolarité de l'enfant.

- ➔ Identifier avec les parents leurs besoins pour accompagner la scolarité de leur enfant :
 - ont-ils le sentiment d'avoir une bonne compréhension des besoins de leur enfant et de l'accompagnement qui lui est proposé ?
 - ont-ils le sentiment d'avoir accès à toutes les informations nécessaires pour soutenir le parcours scolaire de leur enfant ? Ont-ils besoin de plus d'information ?
 - ont-ils le sentiment que leurs avis et leurs souhaits sont entendus et pris en compte ?
 - quelles ressources pourraient leur être utiles ?
 - ont-ils besoin de conseils, de guidance parentale ou de soutien dans les échanges avec la communauté scolaire ?
 - comment l'ESSMS peut-il les aider à s'impliquer dans la scolarité de leur enfant ?

En protection de l'enfance, les entretiens éducatifs ou familiaux qui visent notamment le soutien à la parentalité peuvent constituer un cadre pour aborder ces questions avec les parents. La scolarité peut alors constituer un espace d'échange plus apaisé (sans lien direct avec les causes de la mesure de protection) pour renouer le dialogue avec les parents lorsqu'il est faible ou inexistant.

Dans le champ du handicap, les entretiens pour le projet d'accompagnement peuvent constituer un cadre pour aborder ces questions et faire le point avec les parents sur leurs besoins. Préparer avec les parents les ESS peut également être l'opportunité d'aborder ces questions.

Point de vigilance

La démarche d'évaluation des besoins éventuels de soutien des parents ne doit pas être normative ni générer chez eux un sentiment de culpabilité. L'expérience personnelle de la scolarité, les relations avec l'institution scolaire, le sentiment de compétence et de légitimité, la qualité de vie (isolement, épuisement, souffrance psychique, vieillissement, éloignement géographique, problèmes d'accessibilité, conditions matérielles, etc.) influencent les représentations des parents et leur implication dans la scolarité de l'enfant.

Repères professionnels (annexe 2)

Dimension de la pratique professionnelle

 **Coopération avec les partenaires**

2.3. Adapter l'accompagnement des parents à chaque situation

Recommandations

Les interventions suivantes visent à soutenir l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant lorsque cela est nécessaire : elles sont à adapter en fonction des besoins et attentes exprimés par les parents.

- ➔ Informer les parents de leurs droits, des aides existantes et des partenaires qui peuvent les accompagner dans le suivi de la scolarité de leur enfant.
- ➔ Accompagner les parents, si nécessaire, dans l'appropriation progressive de leur rôle de soutien dans la scolarité de leur enfant. Échanger avec eux, sans jugement, sur leurs représentations concernant l'école et le rôle qu'ils se donnent dans la scolarité de leur enfant :
 - quelle perception ont-ils de la scolarité et de l'institution scolaire ?
 - quelle perception ont-ils de leur rôle, de l'accompagnement et du soutien qu'ils apportent à leur enfant dans sa scolarité ?
 - quelle perception ont-ils de l'impact de leur implication ?
- ➔ Préciser avec les parents, s'ils le souhaitent, leurs objectifs et leur articulation avec les autres acteurs de la communauté éducative. Par exemple, leurs objectifs peuvent être :
 - communiquer avec leur enfant au sujet de l'école ;
 - superviser les devoirs de leur enfant ;
 - participer à la vie de l'école (activité, événements, instances) ;
 - s'investir dans la vie de l'école ;
 - etc.

- ➔ Accompagner les parents, s'ils le souhaitent, dans leur relation avec la communauté scolaire. Il peut s'agir par exemple de :
 - préparer avec eux les réunions avec les enseignants : leur expliquer clairement les objectifs de la réunion, ce qui est attendu de leur part, le rôle de chacun, recueillir leurs attentes, etc. ;
 - les accompagner lors de ces réunions ;
 - s'assurer que les parents puissent accéder aux outils, les comprennent et soient en mesure de les utiliser. Faire le lien, si nécessaire, avec les partenaires de la communauté scolaire.
- ➔ Mettre en place, en interne lorsque c'est possible, les actions de soutien spécifiques nécessaires : écoute, guidance, formations, rencontres avec d'autres parents, etc.
- ➔ Orienter les parents, si nécessaire, vers les ressources existantes et les accompagner dans le choix du recours à l'une d'entre elles, s'ils le souhaitent : centres ressources, soutien psychologique, aide financière ou matérielle, dispositif de coordination, etc.
- ➔ Rappeler régulièrement aux parents leur possibilité de s'appuyer sur des associations de parents/familles, de défense des droits, intermédiaires ou de quartier, qui peuvent constituer pour eux un espace d'échange, de parole et de soutien.

Repères professionnels (annexe 2)

Dimensions de la pratique professionnelle



Coopération avec les partenaires



Travail éducatif et social

2.4. Définir les modalités d'accompagnement des enfants dont l'implication des parents semble impossible ou contraire à l'intérêt de l'enfant

Point de repère : les actes usuels lorsque l'enfant est confié à un tiers

La notion d'autorité parentale est définie comme « un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant ». Chacun des parents est réputé agir avec l'accord de l'autre, quand il fait seul un acte usuel de l'autorité parentale⁵⁴.

Dans l'exercice de l'autorité parentale, les actes accomplis n'ont pas tous la même incidence pour l'enfant. C'est pourquoi on distingue :

- les actes usuels de la vie quotidienne, sans gravité ou risque de gravité, qui n'engagent pas l'avenir de l'enfant ;
- les actes non usuels qui présentent un caractère inhabituel, ont une incidence particulière dans l'éducation ou la santé de l'enfant ou encore engagent son avenir.

« Lorsque l'enfant a été confié à un tiers, l'autorité parentale continue d'être exercée par les père et mère ; toutefois, la personne à qui l'enfant a été confié accomplit tous les actes usuels relatifs à sa surveillance et à son éducation⁵⁵. »

« Lorsque l'enfant (...) est confié à une personne physique ou morale, une liste des actes usuels de l'autorité parentale que cette personne ne peut pas accomplir au nom de ce service sans lui en référer préalablement est annexée au projet pour l'enfant. Le projet pour l'enfant définit les conditions dans lesquelles les titulaires de l'autorité parentale sont informés de l'exercice des actes usuels de l'autorité parentale⁵⁶. » « Le projet pour l'enfant comporte une annexe relative aux actes usuels. Cette annexe précise la liste des actes usuels de l'autorité parentale que la personne physique ou morale à qui l'enfant est confié ne peut pas accomplir au nom du service de l'Aide sociale à l'enfance sans lui en référer préalablement. Elle précise également les modalités selon lesquelles les titulaires de l'autorité parentale sont informés de l'exercice de ces actes usuels⁵⁷. »

Dans le cas d'un enfant confié à un tiers, cette notion d'actes usuels ou non usuels est donc centrale dans l'accompagnement quotidien de l'enfant et peut être particulièrement présente dans les actes liés à la scolarité. Les professionnels doivent tout mettre en œuvre pour favoriser une communication fluide et régulière avec les parents de l'enfant, afin d'éviter des difficultés de communication et d'échange qui pourraient être préjudiciables à la vie quotidienne de l'enfant et à sa pleine participation à la vie scolaire (inscription, sortie, voyage...). Par exemple, il peut être utile d'envisager avec les parents d'être destinataire des informations, bulletins, réunions, etc., émanant de l'établissement scolaire, pour faciliter le suivi de la scolarité de l'enfant.

⁵⁴ Articles 371-1, 372 et suivants du Code civil.

⁵⁵ Article 373-4 du Code civil.

⁵⁶ Article L. 223-1-2 du Code de l'action sociale et des familles.

⁵⁷ Article D. 223-17 du Code de l'action sociale et des familles.

Pour aller plus loin

Guide du ministère des Solidarités et de la Santé : [L'exercice des actes relevant de l'autorité parentale pour les enfants confiés à l'aide sociale](#)

Guide du ministère de l'Éducation nationale : [L'exercice de l'autorité parentale en milieu scolaire](#)

Recommandations

- ➔ Lorsque l'implication des parents semble impossible ou contraire à l'intérêt de l'enfant :
 - s'appuyer sur des éléments circonstanciés et une analyse collective partagée en équipe pluridisciplinaire ;
 - rechercher et définir en équipe pluridisciplinaire les modalités de travail à suivre pour soutenir la scolarité malgré ce contexte parental ;
 - clarifier auprès de l'enfant le rôle et la place de chacun ;
 - expliquer à l'enfant, en s'adaptant à son âge et à ses besoins, la démarche définie en équipe pour soutenir sa scolarité dans ce contexte ;
 - accompagner l'enfant qui peut se trouver en conflit de loyauté vis-à-vis de ses parents et des différents acteurs qui l'accompagnent, en s'appuyant sur des professionnels formés et habilités (psychologues, éducateurs spécialisés, etc.).

Repères professionnels (annexe 2)

Dimensions de la pratique professionnelle

 Organisation interne et management d'équipe

 Travail éducatif et social

2.5. Mettre en place au sein de l'ESSMS le cadre de l'implication des parents dans la scolarité

Recommandations

- ➔ Définir et mettre en œuvre les objectifs de travail de l'ESSMS pour favoriser l'implication des parents dans la scolarité de l'enfant. Ces objectifs doivent être adaptés aux ressources et missions de l'ESSMS et aux besoins et attentes identifiés avec les parents. Par exemple :
 - mettre en place des outils pour mieux associer les parents : temps d'échange et d'écoute, information et communication, etc. ;
 - proposer des actions de soutien aux parents :
 - conseils, guidance parentale, aide éducative,
 - coordination, accompagnement dans les échanges avec la communauté scolaire,
 - mise en relation avec d'autres parents,
 - etc. ;




- mettre en place une analyse des pratiques/supervision pour accompagner les professionnels dans leur travail avec les parents ;
 - etc.
- Adopter une posture professionnelle adaptée sans préjugés ou jugement, pour mettre en œuvre un travail de co-construction avec les parents :
- reconnaître et valoriser le rôle essentiel des parents dans la scolarité de leur enfant. Cela peut être formalisé en l’inscrivant dans le projet institutionnel ;
 - concevoir les niveaux d’attentes et d’implications, très variables d’un parent à l’autre, comme un large spectre qu’il ne s’agit pas de juger ;
 - être ouvert à toute forme de participation des parents, pour travailler à partir de l’existant ;
 - privilégier, valoriser et entretenir au maximum la participation et le soutien que les parents ont la capacité d’apporter à la scolarité de leur enfant.
- Organiser la transmission continue des informations avec les parents :
- apporter une information claire et précise aux parents sur le rôle de l’ESSMS concernant la scolarité de l’enfant ;
 - veiller à ce que les parents soient régulièrement informés des éventuels changements, évolutions ou propositions concernant la scolarité de l’enfant ;
 - indiquer aux parents la nécessité pour les professionnels, dans l’intérêt de l’enfant, d’être également destinataires des informations nécessaires au suivi de la scolarité : réunions, bulletins scolaires, sms d’information, accès aux outils scolaires (PRONOTE, ClassDojo, etc.) ;
 - mettre en place des outils de liaison avec les parents, en associant les acteurs de la communauté éducative concernés.
- S’appuyer sur des moments informels et conviviaux pour construire et entretenir la coopération avec les parents.

Point de vigilance

Les échanges réguliers entre les parents et les acteurs de la communauté éducative contribuent à prévenir les incompréhensions et difficultés rencontrées pour le suivi du parcours scolaire et favorisent ainsi le bien-être scolaire de l’enfant.

Repères professionnels (annexe 2)

Dimensions de la pratique professionnelle

-  **Coopération avec les partenaires**
-  **Organisation interne et management d’équipe**
-  **Posture professionnelle**

3. Identifier et développer les ressources de l'ESSMS pour accompagner collectivement les parcours scolaires

La journée type est rythmée par le départ puis le retour de classe de l'enfant. La semaine et toute l'année sont elles-mêmes organisées et rythmées par les temps scolaires et les temps de repos définis : jours de classe, week-ends, périodes scolaires, vacances.

L'organisation de la quotidienneté, notamment en protection de l'enfance, est un élément central de l'accompagnement, que l'enfant soit accueilli en établissement ou qu'il soit suivi dans le cadre d'une mesure de milieu ouvert. Ainsi, ce quotidien, encadré par des règles de vie garanties par les parents de l'enfant ou les professionnels du lieu d'accueil, doit offrir des temps et des espaces facilitant l'engagement scolaire et permettre à l'enfant d'être reposé, préparé et stimulé pour participer aux temps scolaires.

Par ailleurs, l'instauration d'une relation de confiance entre un enfant et un adulte bienveillant est, par elle-même, un facteur susceptible d'influencer positivement son parcours scolaire, notamment si l'adulte se montre explicitement confiant dans la capacité de l'enfant à s'engager dans les apprentissages et le bénéfice que peut lui apporter sa scolarité.

Plusieurs axes d'actions peuvent donc être mis en œuvre au sein même des ESSMS pour favoriser la disponibilité de l'enfant à s'engager dans sa scolarité avec confiance. Ces axes sont déclinés dans les parties de ce chapitre :

- porter l'accompagnement des parcours scolaires au niveau institutionnel et collectif ;
- réaliser un diagnostic des ressources pour accompagner la scolarité ;
- organiser et développer les compétences des professionnels pour accompagner la scolarité ;
- aménager les espaces et organiser le quotidien.

Ces éléments concernent plus spécifiquement les ESSMS en protection de l'enfance⁵⁸, mais ils s'appliquent également aux ESSMS qui accompagnent des enfants en situation de handicap.



Repères lexicaux (annexe 1) : les ESSMS, les professionnels des ESSMS, la scolarité de l'enfant, le parcours scolaire

⁵⁸ Les recommandations de ce chapitre ont été élaborées en réponse à des enjeux identifiés pour les ESSMS en protection de l'enfance (voir l'argumentaire).

Témoignages et dessins d'enfants et adolescents accompagnés au sein de SESSAD, MECS, IME et foyer de l'enfance, répondant à la question : « Quelle serait pour toi l'école idéale ? » La question a été adaptée à l'âge de l'enfant et à ses capacités de compréhension et de communication.

« L'école idéale ça serait une école où, genre les gens ils sont pas là à te regarder en mode heu... à se foutre de ta gueule parce que tu travailles pas comme les autres... t'as plus de difficultés à l'école.... Tu vois, les profs, il faudrait que pour eux tout le monde soit égal ! Tu vois, pour eux, tous les petits de la classe, tous les élèves, bah vous êtes tous pareil ! Parce que y'a beaucoup de profs... par exemple t'es un gars qui est pas beaucoup allé à l'école et tout ça, bah, le prof il va un peu s'en foutre de toi ! Que tu sois ou que tu sois pas en classe, que tu dormes ou que tu dormes pas, bah il en aura rien à foutre. Alors que si tous les profs étaient pareils avec tous les élèves, ça serait ça une belle école. »

K, 16 ans —

« Ce serai qu'il y aurait beaucoup plus d'écriture, de lecture et de récréation. »

E, 11 ans —

« Pas de devoir et plus de récréation !. »

M, 14 ans —



L, 14 ans

3.1. Porter l'accompagnement des parcours scolaires au niveau institutionnel et collectif

Recommandations

- Inscrire dans le projet institutionnel la scolarité comme un axe essentiel de l'accompagnement. Détailler, dans cet axe « scolarité » du projet institutionnel, l'organisation et les ressources mises en place en interne pour accompagner la scolarité de chaque enfant (voir partie suivante). Préciser les objectifs de ces différentes ressources et la manière de les mobiliser.
- Rechercher, pour chaque enfant, le maintien de la scolarité. En cas d'exclusion d'un enfant, même temporaire, veiller à :
 - organiser prioritairement un temps d'échange avec le ou les enseignants et l'équipe de direction de l'établissement scolaire pour analyser les difficultés rencontrées et définir des solutions à court, moyen et long terme ;
 - solliciter les professionnels ressources de l'établissement scolaire pour définir avec eux les solutions à mettre en place : équipes du RASED, professeur ressource autisme, psychologue, médecin ou infirmier scolaire, assistant de service social scolaire, IEN, IEN-ASH, etc., et, si nécessaire, les autorités académiques (le directeur de l'établissement scolaire, l'inspecteur de l'Éducation nationale, les services de la DSDEN).
- Organiser, au niveau de l'ESSMS, une veille réglementaire, informationnelle et documentaire sur le sujet de la scolarité, sur l'évolution des textes et des pratiques d'intervention et d'accompagnement des parcours scolaires (réformes, nouveaux dispositifs, résultats de la recherche concernant de nouveaux outils ou méthodes pédagogiques et thérapeutiques, etc.).

Pour aller plus loin :

Ressources numériques institutionnelles et sites de référence :

Le site internet du ministère de l'Éducation nationale : [site internet](#)

Le site internet de l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA) : [site internet](#)

Le site internet Éduscol : [site internet](#)

Le réseau Canopé et la plateforme Cap école inclusive : [site internet](#)

La plateforme de ressources Lumni : [site internet](#)

- Communiquer auprès des professionnels de l'ESSMS sur l'évolution des textes et des pratiques d'intervention et d'accompagnement des parcours scolaires (réformes, nouveaux dispositifs, résultats de la recherche concernant de nouveaux outils ou méthodes pédagogiques et thérapeutiques, etc.).

- ➔ Intégrer l'accompagnement de la scolarité dans une démarche d'amélioration continue de la qualité. Prévoir des temps de travail réguliers. Définir et mettre en place, avec les professionnels, des indicateurs de suivi de la scolarité et du bien-être scolaire des enfants à l'école. Ces indicateurs doivent être accessibles, facilement appropriables et motivants pour les professionnels.

Repères professionnels (annexe 2)

Dimension de la pratique professionnelle

Organisation interne et management d'équipe

3.2. Réaliser un diagnostic des ressources

Recommandations

- ➔ Réaliser un diagnostic des ressources et des compétences existantes au sein de l'ESSMS pour accompagner la scolarité. Cette démarche peut s'appuyer sur le questionnement suivant, par exemple, en l'adaptant aux missions spécifiques de l'ESSMS :
 - quelles sont les missions de l'ESSMS en lien avec l'accompagnement de la scolarité des enfants ?
 - quelles sont les compétences des professionnels de l'ESSMS pour accompagner la scolarité ?
 - quelles sont les ressources disponibles : ressources matérielles (matériel d'apprentissage : livres, ouvrages, jeux, etc. ; matériel informatique), ressources numériques (matériel informatique, applications ou logiciels nécessaires dans la scolarité pour l'enfant, etc.), espaces dédiés, etc. ?
 - quels sont les besoins et les attentes des enfants et de leurs parents concernant les ressources à développer pour accompagner leurs parcours scolaires ?
- ➔ Définir les ressources et compétences à développer éventuellement pour accompagner la scolarité. Cette démarche peut s'appuyer sur le questionnement suivant :
 - quels sont les besoins complémentaires de l'ESSMS pour accompagner la scolarité ?
 - s'il s'agit du lieu de vie pour les enfants : quelle est la place de la scolarité dans leurs habitudes de vie ? Y a-t-il un temps dédié aux apprentissages au quotidien ? Ont-ils accès à un espace au calme pour les apprentissages et le travail scolaire ? Ont-ils accès aux ressources nécessaires pour la scolarité ? Peuvent-ils bénéficier d'une aide aux devoirs si besoin ?
- ➔ Associer l'équipe pluridisciplinaire de l'ESSMS à cette démarche de diagnostic.

- ➔ Pour chaque ressource à développer, évaluer la pertinence de la développer en interne (par le biais de la formation, des recrutements, d'achats, etc.) ou de s'appuyer sur un partenaire de la communauté éducative.

Par exemple, lors d'un recrutement, un professionnel ayant une expérience au sein d'un autre secteur partenaire peut être une ressource pour améliorer la coordination à mettre en œuvre avec ce secteur partenaire (connaissance de la culture professionnelle, du fonctionnement, des acteurs à contacter, etc.).

Repères professionnels (annexe 2)

Dimension de la pratique professionnelle

Organisation interne et management d'équipe

3.3. Organiser et développer les compétences des professionnels

Recommandations

- ➔ En fonction des besoins et de l'organisation interne de l'ESSMS, désigner éventuellement un professionnel pour piloter la dynamique collective à mettre en place pour accompagner les parcours scolaires. Définir son rôle, par exemple :
 - être un interlocuteur privilégié des partenaires de la communauté éducative (mais pas le seul) ;
 - impulser et coordonner les démarches de sensibilisation vis-à-vis des partenaires ;
 - coordonner globalement le suivi des parcours scolaires, en lien avec les référents de chaque enfant ;
 - etc.

- ➔ Définir clairement les missions liées au suivi individuel du parcours scolaire de chaque enfant, en fonction des missions de l'ESSMS.

Organiser ce suivi individuel en interne : il peut être confié au référent habituel de l'enfant au sein de l'ESSMS par exemple.

Ce suivi du parcours scolaire inclut notamment la préparation des temps forts dans le parcours scolaire de l'enfant (réunions, sorties et voyages scolaires, transitions, etc.) et la formalisation du volet scolarité dans son projet personnalisé.

- ➔ Organiser une réflexion avec les professionnels de l'ESSMS pour travailler sur leurs représentations et postures professionnelles vis-à-vis de la scolarité. Cette réflexion peut être accompagnée par un tiers.

Le questionnement suivant peut par exemple guider cette réflexion :

- quelle perception ont les professionnels de la scolarité et de l'école, de manière générale ?
- quelle perception ont les professionnels de leur rôle dans la trajectoire scolaire de l'enfant ?

- quelles sont les ressources, personnelles ou environnementales, effectives ou potentielles, que les professionnels peuvent apporter en soutien à la scolarité des enfants ?
 - les professionnels ont-ils conscience de l'impact de leurs propres représentations et postures sur la scolarité des enfants ?
- Sensibiliser les professionnels, si nécessaire, à leur rôle ressource et à l'importance de leur posture professionnelle pour accompagner la scolarité des enfants. Valoriser leur légitimité, leurs compétences et leur impact sur les parcours scolaires des enfants :
- à travers leur posture professionnelle : leurs attentes implicites, leur discours, l'intérêt qu'ils portent à la scolarité de l'enfant (effet Pygmalion⁵⁹) ;
 - à travers le soutien qu'ils apportent à l'enfant directement ;
 - à travers leur travail auprès des parents concernant la scolarité ;
 - à travers l'expertise qu'ils peuvent apporter aux partenaires de la communauté éducative pour adapter les parcours scolaires des enfants qu'ils accompagnent.
- S'accorder avec les professionnels sur la nécessité pour chacun, dans l'intérêt de l'enfant, d'adopter une posture professionnelle en faveur de la scolarité. S'appuyer sur l'approche positive, qui peut se traduire par exemple par les actions suivantes :
- reconnaître et formaliser le droit de l'enfant d'avoir une ambition scolaire ;
 - lui exprimer la confiance que l'on a en lui et en son potentiel ;
 - adopter une attitude positive vis-à-vis de l'enfant et sa scolarité, en privilégiant des pratiques d'encouragement et de soutien, en manifestant un intérêt auprès de l'enfant vis-à-vis de sa scolarité, en utilisant un vocabulaire valorisant ;
 - prendre en compte ce que l'enfant peut vivre comme un échec, comme des expérimentations et en tirer des enseignements positifs ;
 - avoir des attentes équilibrées vis-à-vis de la scolarité et des choix d'orientation souhaités par l'enfant, sans préjuger de ses capacités, de ses chances de réussite et d'épanouissement ou de ses choix ;
 - être vigilant à l'influence inconsciente du genre, de l'origine sociale, culturelle, dans les orientations proposées aux enfants.

Pour aller plus loin :

Outil Approche positive en annexe

Repères professionnels (annexe 2)

Dimensions de la pratique professionnelle

-  **Organisation interne et management d'équipe**
-  **Posture professionnelle**

⁵⁹ Parfois nommé effet Rosenthal & Jacobson, « l'effet Pygmalion » en milieu scolaire est une prophétie autoréalisatrice qui consiste à influencer l'évolution d'un élève en émettant une hypothèse sur son devenir scolaire. C'est l'effet produit sur l'élève par la manière d'être de l'enseignant en fonction des préjugés et des croyances qu'il a vis-à-vis de cet élève (35, 36).

3.4. Aménager les espaces et organiser le quotidien au sein de l'ESSMS

Recommandations

- ➔ Aménager des espaces propices aux apprentissages et à la scolarité, adaptés aux besoins des enfants et aux missions de l'ESSMS.
Par exemple, il peut s'agir d'une « salle ressource », d'une bibliothèque avec quelques bureaux au calme et des outils informatiques s'il en a besoin, d'un espace de travail dans la chambre de l'enfant, etc.
- ➔ Accompagner l'enfant dans la découverte, l'appropriation et l'utilisation autonome des ressources et des espaces mis en place (en lien avec ses parents s'il s'agit de ressources mises en place au domicile de l'enfant).
- ➔ Mettre en place au quotidien une routine liée à la scolarité, pour chaque enfant, adaptée à son âge et à ses besoins. Cette routine quotidienne doit être prioritaire, systématique et prévisible pour l'enfant. Au départ, cette routine doit s'appuyer sur des activités dans lesquelles l'enfant est en réussite, pour lui donner envie de développer son autonomie. Ces réussites participent à l'augmentation de la motivation, de l'appétence pour les apprentissages et donc de l'investissement cognitif de l'enfant.

Cette démarche doit être adaptée aux missions de l'ESSMS :

- cela peut être proposé au domicile de l'enfant en concertation avec ses parents et en fonction de leurs besoins (SESSAD, services de milieu ouvert, par exemple) ;
- cela doit être fait au sein de l'établissement si l'enfant y vit (foyer de l'enfance, MECS, IME avec internat, par exemple). Notamment, pour soutenir l'enfant dans ses apprentissages, l'ESSMS au sein duquel l'enfant vit peut organiser :
 - un temps de travail en autonomie, en fin de journée, sur les apprentissages de la journée, dans un endroit au calme, pour les plus grands,
 - un temps en petit groupe pour une approche plus ludique des matières scolaires (lecture, mathématiques, etc.), animé par un professionnel, pour les plus jeunes.

Point de vigilance

La scolarité doit être portée collectivement. La désignation éventuelle d'un professionnel pour piloter la dynamique collective ne doit pas déresponsabiliser les autres professionnels de l'accompagnement de la scolarité.

Repères professionnels (annexe 2)

Dimensions de la pratique professionnelle

 **Organisation interne et management d'équipe**

 **Travail éducatif et social**

4. S'inscrire dans la communauté éducative

La communauté éducative inclut l'ensemble des acteurs qui interviennent dans le parcours scolaire de l'enfant : les élèves, les parents d'élèves, l'ensemble des acteurs de la communauté scolaire, les professionnels des ESSMS, les professionnels de soin et de rééducation et enfin les acteurs associatifs et institutionnels⁶⁰. C'est la complémentarité de l'ensemble de leurs interventions, pour l'éducation de l'enfant, qui donne tout son sens à cette communauté, dans laquelle les professionnels des ESSMS ont un rôle essentiel à jouer aux côtés des acteurs de la communauté scolaire et des parents. Cela est vrai quels que soient le champ et les missions de l'ESSMS (un SESSAD, un service d'accueil familial, une MECS, etc.), le contexte local (nombre d'acteurs, milieu rural ou urbain, besoins non satisfaits sur le territoire, etc.). Ainsi, le parcours scolaire est considéré comme la porte d'entrée de toute la coopération à mettre en œuvre autour de la situation de l'enfant, plutôt que des difficultés ou obstacles qu'il rencontre (handicap, placement, etc.)

Afin d'accompagner les parcours scolaires de manière complémentaire et coordonnée avec les autres acteurs de la communauté éducative, il est donc nécessaire pour les ESSMS de s'inscrire pleinement dans cette communauté et de contribuer à la faire vivre. Dans le champ du handicap et de la protection de l'enfance, cela se traduit par plusieurs actions pour les professionnels des ESSMS qui accompagnent l'enfant, déclinées dans chaque partie de ce chapitre :

- les actions pour identifier et connaître les autres partenaires de la communauté éducative ;
- les actions de mise en place et d'animation du partenariat avec les autres acteurs de cette communauté ;
- les actions de coopération, notamment autour du recueil et du partage d'informations.



Repères lexicaux (annexe 1) : les établissements scolaires, les équipes pédagogiques, les équipes de vie scolaire, la communauté scolaire, la communauté éducative

⁶⁰ Voir la définition de la communauté éducative dans les repères lexicaux.

Témoignages et dessins d'enfants et adolescents accompagnés au sein de SESSAD, MECS, IME et foyer de l'enfance, répondant à la question : « Quelle serait pour toi l'école idéale ? » La question a été adaptée à l'âge de l'enfant et à ses capacités de compréhension et de communication.

« Dans un collège idéal, ça serait bien que les nouveaux enfants d'ULIS se trouvent des copains.

Il faudrait aussi :

- des salles avec du nouveau mobilier propre et remplacer les néons cassés
- être plus souvent dans la classe ULIS
- avoir un emploi du temps plus simple à comprendre
- avoir un abri devant la grille quand il pleut (...). »

R, 12 ans —

« Plus rigoler en cours surtout en math. »

L, 11 ans —

« Une école idéal c'est ou il y a pas de racisme de homophobe que tout le monde est égaux et que tout le monde se fiche de la religion de chacun. si les personnes sont noire, chinois, arabe etc...; que tout le monde se sens chez eux. Plus d'harcèlement dans le monde entier. »

E, 14 ans —



Y, 10 ans

4.1. Identifier et connaître la communauté éducative

Recommandations

- ➔ Acquérir une bonne connaissance de la communauté éducative locale : identifier les partenaires, leurs champs d'intervention respectifs et les conventions ou partenariats existants sur le territoire. Par exemple :
 - se procurer les plans et programmes territoriaux lorsqu'ils existent : PRS, schémas départementaux⁶¹, conventions interinstitutionnelles, carte scolaire, cartographie établie par l'ARS et la MDPH des besoins d'accompagnement non satisfaits sur le territoire⁶², etc. ;
 - s'informer auprès des acteurs et instances ressources locaux : l'Éducation nationale et les autorités académiques (DSDEN⁶³), les comités départementaux de suivi de l'école inclusive⁶⁴, la mairie, le conseil départemental, l'ARS, la MDPH, les centres ressources spécialisés (CRA, etc.), les associations d'usagers et de parents, les intersecteurs de psychiatrie infanto-juvénile, etc. ;
 - identifier les établissements scolaires, les ESSMS, les dispositifs innovants ou expérimentaux de coordination ou de soutien à la scolarité (PCPE, structures spécifiques de prévention des ruptures de scolarisation, par exemple), les associations de bénévoles, etc.
- ➔ Diffuser et partager ces informations auprès de toute l'équipe de l'ESSMS.
- ➔ Organiser au sein de l'ESSMS une réflexion collective sur la manière de s'inscrire en cohérence et complémentarité avec cette communauté éducative locale. Par exemple :
 - présenter à l'équipe pluridisciplinaire de l'ESSMS l'état des lieux de la communauté éducative locale ;
 - enrichir cet état des lieux avec l'équipe ;
 - associer l'équipe à l'analyse des enjeux et à la coordination à mettre en place : les modalités de travail avec les parents, avec les dispositifs partenaires (interlocuteurs, réunions à mettre en place, régularité des échanges à prévoir, etc.).
- ➔ S'accorder en équipe sur la manière de présenter les missions de l'ESSMS et son rôle dans la communauté éducative. Par exemple :
 - élaborer des supports *ad hoc* ;
 - préciser ce qui relève des compétences de l'ESSMS et également ce qui n'en relève pas, pour éviter toute confusion ;
 - décrire précisément les situations sur lesquelles il peut être mobilisé ;
 - lister de manière concrète les outils qu'il peut mettre à la disposition des partenaires de la communauté éducative.

⁶¹ Les noms de ces documents peuvent différer d'un département à l'autre (schéma départemental jeunesse, schéma départemental de l'enfance, schéma en faveur de l'enfance et de la famille...). Il peut être nécessaire de s'appuyer sur plusieurs schémas départementaux pour l'accompagnement des parcours scolaires : schéma en faveur de l'enfance et de la famille, schéma en faveur de l'autonomie et schéma départemental de prévention et de protection de l'enfance, par exemple.

⁶² Instruction n° DGCS/SD3B/CNSA/2021/98 du 5 mai 2021 relative au développement des solutions de scolarisation inclusive.

⁶³ L'inspecteur d'académie est le directeur des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN). À ce titre, il est responsable de tous les services et établissements de l'Éducation nationale du département.

⁶⁴ Articles D. 312-10-13 et suivants du Code de l'action sociale et des familles.

- ➔ Prévoir et valoriser au sein de l'ESSMS le temps dédié à la coordination de la scolarité comme une mission clé pour favoriser le bien-être scolaire des enfants accompagnés.

Repères professionnels (annexe 2)

Dimension de la pratique professionnelle

Organisation interne et management d'équipe

4.2. Mettre en place le partenariat avec la communauté éducative

Recommandations

- ➔ Prendre contact avec les partenaires de la communauté éducative pour échanger sur les missions respectives et favoriser une meilleure connaissance mutuelle. Par exemple :
 - présenter les missions de l'ESSMS, sensibiliser aux besoins des publics accompagnés, etc. ;
 - s'informer des missions ou du rôle des partenaires ;
 - demander aux partenaires de la communauté scolaire une présentation ou sensibilisation auprès de l'équipe de l'ESSMS sur les programmes scolaires, les attendus de l'école, etc.
- ➔ S'accorder avec les partenaires de la communauté éducative sur les valeurs et principes d'action partagés⁶⁵. Par exemple, veiller à partager un même niveau d'engagement et de responsabilité autour des situations et le formaliser.
- ➔ Pour les démarches d'interconnaissance mutuelle, proposer à l'ensemble des professionnels des établissements scolaires de participer : l'équipe de direction et les équipes pédagogiques, mais également les équipes de vie scolaire.
- ➔ Proposer la participation de l'ESSMS aux instances consultatives des établissements scolaires (conseil d'école, conseil d'établissement) ainsi qu'aux instances fonctionnelles (par exemple, les ESS, les réunions d'équipes éducatives, les conseils de classe) pour prendre part à la vie de l'établissement scolaire.
- ➔ Définir avec les partenaires de la communauté éducative des modalités de coordination adaptées aux objectifs recherchés, par rapport aux missions de l'ESSMS et à l'intérêt de l'enfant, sans se limiter aux instances formelles :
 - distinguer les objectifs recherchés, en fonction des partenaires plus spécifiquement ciblés au sein de la communauté éducative :
 - connaissance mutuelle entre acteurs,
 - mise en place d'outils de coordination,
 - coordination autour d'une situation individuelle ;
 - formaliser des modalités simplifiées d'échange et de décision avec les partenaires de proximité étroite pour les accompagnements qui demandent une forte réactivité ;

⁶⁵ Voir les principes éthiques pour accompagner la scolarité.

- s'autoriser à être spontané lorsque la situation le justifie (un simple échange téléphonique suffit parfois pour désamorcer une difficulté ponctuelle).

Pour aller plus loin :

Outil La charte du partenariat en annexe > [Synthèse et outils > La charte du partenariat](#)

- ➔ Programmer les temps de réunion avec les partenaires de la communauté éducative en avance et définir des ordres du jour partagés.
- ➔ Certaines situations nécessitent une coordination accrue : situation complexe avec de nombreux acteurs et suivis à coordonner, situation identifiée comme critique avec un risque accru de crise ou de rupture, etc. Pour ces situations-là, il peut être envisagé de :
 - formaliser l'accompagnement de la scolarité et le rôle de chaque partenaire (parents, enseignants, équipe du ou des ESSMS qui accompagnent l'enfant) :
 - dans le champ du handicap, le PPS ou un PAG peuvent avoir cette fonction,
 - dans le champ de la protection de l'enfance, il peut être nécessaire de s'accorder sur un support commun avec les partenaires. Il peut s'agir du volet scolarité du PPE, dans la mesure où le secret professionnel et les principes du partage d'information sont respectés⁶⁶) ;
 - désigner un coordonnateur pour le parcours scolaire, qui sera à adapter en fonction du contexte :
 - s'appuyer sur le coordonnateur de parcours lorsqu'il existe : référent ASE en protection de l'enfance, enseignant référent dans le champ du handicap, coordonnateur de PAG, etc.,
 - si la situation le justifie, désigner avec l'enfant et ses parents, et en concertation avec les partenaires de la communauté éducative, un coordonnateur du parcours scolaire au plus proche de l'accompagnement de l'enfant pour plus de réactivité et de souplesse par exemple,
 - s'assurer que l'enfant, ses parents, et l'ensemble des partenaires ont bien identifié ce coordonnateur et le formaliser si nécessaire.

Pour aller plus loin :

RBPP ANESM pp. 24-26 L'accompagnement des enfants ayant des difficultés psychologiques perturbant gravement les processus de socialisation > [Chapitre S'inscrire dans les protocoles de fonctionnement inter-administratifs](#)

Repères professionnels (annexe 2)

Dimensions de la pratique professionnelle



Coopération avec les partenaires



Organisation interne et management d'équipe

⁶⁶ Voir le Point de repère « Le secret professionnel et le partage d'informations »

4.3. Coopérer, recueillir et partager les informations

Point de repère : le secret professionnel et le partage d'informations

L'échange et le partage d'informations doivent se faire dans le respect des articles L. 1110-4 et R. 1110-1 et suivants du Code de la santé publique :

- « Toute personne prise en charge par [...] un professionnel du secteur médico-social ou social ou un établissement ou service social et médico-social mentionné au I de l'article L. 312-1 du CASF a droit au respect de sa vie privée et du secret des informations la concernant.
Excepté dans les cas de dérogation expressément prévus par la loi, ce secret couvre l'ensemble des informations concernant la personne venues à la connaissance du professionnel, de tout membre du personnel de ces établissements, services ou organismes et de toute autre personne en relation, de par ses activités, avec ces établissements ou organismes. Il s'impose à tous les professionnels intervenant dans le système de santé⁶⁷. »
- « Les professionnels participant à la prise en charge d'une même personne peuvent, en application de l'article L. 1110-4 du CSP, échanger ou partager des informations relatives à la personne prise en charge dans la double limite :
 - des seules informations strictement nécessaires à la coordination ou à la continuité des soins, à la prévention ou au suivi médico-social et social de ladite personne ;
 - du périmètre de leurs missions⁶⁸. »
- « Le partage, entre des professionnels ne faisant pas partie de la même équipe de soins, d'informations nécessaires à la prise en charge d'une personne requiert son consentement préalable, recueilli par tout moyen, y compris de façon dématérialisée, dans des conditions définies par décret pris après avis de la Commission nationale de l'informatique et des libertés⁶⁹. »

Recommandations

- ➔ Veiller au respect du cadre juridique concernant le partage et la conservation des informations avec les partenaires de la communauté éducative, rappelé ci-dessus.
- ➔ Se renseigner sur les outils numériques permettant de coordonner l'accompagnement de la scolarité (logiciels, systèmes d'information, applications numériques)⁷⁰.

⁶⁷ Article L. 1110-4 du Code de la santé publique.

⁶⁸ Article R. 1110-1 du Code de la santé publique.

⁶⁹ Article L. 1110-4 du Code de la santé publique.

⁷⁰ Pour les enfants en situation de handicap par exemple, l'outil numérique **Livret de parcours inclusif**, élaboré par la DGESCO et la CNSA, facilite la coopération entre l'EN, les MDPH, les familles et les professionnels des ESSMS sous certaines conditions. Il sera déployé à partir de la rentrée scolaire 2021. <https://www.cnsa.fr/grands-chantiers/programme-si-commun-mdph/le-livret-parcours-inclusif>

Pour les enfants protégés et en situation de handicap, l'application numérique **ALISEA Coordination**, portée par le CREA Nouvelle-Aquitaine, facilite la coopération entre les professionnels de l'ASE, la MDPH et l'EN, en proposant plusieurs fonctionnalités : partage des évaluations des besoins, articulation des interventions, formalisation d'un projet interinstitutionnel déclinable en PPE, PPS, PPC, coordination de situations complexes.

- ➔ Recueillir et partager des informations objectives et sans jugement, utiles et nécessaires pour accompagner la scolarité :
 - parcours, niveau scolaire et compétences ;
 - leviers : supports ou outils qui fonctionnent, adaptations pédagogiques et aménagements éventuels, compétences de l'enfant sur lesquelles s'appuyer pour contourner la difficulté. Il peut s'agir d'observations du quotidien comme : « Enfant très à l'aise sur les supports visuels » ; « fort intérêt pour la musique », etc. ;
 - freins : besoins liés à la scolarité, difficultés éventuelles ou prévisibles ;
 - objectifs : apprentissages, compétences psychosociales, etc. ;
 - points de vigilance éventuels.

- ➔ Utiliser un vocabulaire accessible à tous lors des échanges avec les partenaires de la communauté éducative et dans les documents partagés. S'assurer que l'on donne le même sens aux termes employés.

Par exemple, éviter le jargon, les acronymes ou les mots ou expressions polysémiques (par exemple « l'équipe éducative » désigne des professionnels différents pour les parents, pour la communauté scolaire ou pour un ESSMS).

- ➔ S'appuyer sur l'approche positive dans les échanges avec les partenaires en valorisant les compétences de l'enfant, ses centres d'intérêt, les leviers et les solutions à envisager pour l'accompagner dans son parcours scolaire.

Pour aller plus loin :

Outil Approche positive en annexe

- ➔ Échanger régulièrement avec les partenaires de la communauté éducative qui interviennent auprès de l'enfant (les parents, les enseignants, les autres ESSMS ou professionnels de rééducation éventuels) pour suivre l'accompagnement de sa scolarité et le faire évoluer si nécessaire.

Par exemple, se renseigner régulièrement auprès de l'enseignant sur la pédagogie et les aménagements mis en place dans la classe pour l'enfant.

Pour aller plus loin :

RBPP ANESM [Pratiques de coopération et de coordination du parcours de la personne en situation de handicap](#)

Repères professionnels (annexe 2)

Dimension de la pratique professionnelle



Coopération avec les partenaires

5. Intervenir dans l'école : les missions d'appui ressource

Pour contribuer à l'amélioration des parcours scolaires des enfants en situation de handicap et des enfants accompagnés dans le cadre d'une mesure de protection de l'enfance, les établissements sociaux et médico-sociaux peuvent être amenés à intervenir directement auprès des établissements scolaires dans le cadre de missions d'appui ressource⁷¹. Il s'agit de toutes les interventions visant la transmission de l'expertise sociale et médico-sociale à la communauté scolaire et contribuant ainsi à favoriser un climat scolaire apaisé.

Le climat scolaire reflète l'expérience qu'ont les élèves, leurs parents et les professionnels de la vie scolaire. C'est une notion en partie subjective qui dépend de l'expérience vécue par chacun, notamment le sentiment de sécurité, de bien-être et d'appartenance à l'école. Plusieurs facteurs, sur lesquels il est possible d'agir, influencent le climat scolaire : la dynamique collective des équipes de professionnels (contre le sentiment d'isolement et de solitude) ; les pratiques pédagogiques et éducatives en faveur de l'engagement et de la motivation des élèves, le fonctionnement de l'établissement et de la classe (un cadre et des règles justes, explicites et explicitées), la prévention de la violence et du harcèlement, la coopération avec les familles, la coopération avec les partenaires de la communauté éducative, et enfin la qualité de l'organisation du temps et de l'espace à l'école⁷² (37, 38).

Les enfants en situation de handicap et les enfants accompagnés par la protection de l'enfance peuvent être particulièrement sensibles à ces différents facteurs⁷³, qui influencent leurs vécus et leurs parcours scolaires (5, 6, 14, 15, 39, 40). Il est donc nécessaire d'agir sur ces facteurs en prenant en compte les besoins de ces enfants.

Les professionnels des ESSMS peuvent y contribuer à travers des interventions d'appui ressource à mettre en place en lien avec les équipes de la communauté scolaire, en favorisant une approche pluridisciplinaire, transversale et complémentaire. Trois axes d'intervention sont déclinés dans les parties de ce chapitre :

- conseiller les équipes pédagogiques en s'appuyant sur l'expertise sociale et médico-sociale ;
- mener des actions en faveur d'un climat relationnel positif entre tous les élèves ;
- contribuer à l'aménagement des espaces et de l'environnement.

Repères lexicaux (annexe 1) : les établissements scolaires, les équipes pédagogiques, les équipes de vie scolaire, la communauté scolaire, la communauté éducative

⁷¹ Voir les repères professionnels « Les missions d'appui ressource à mettre en œuvre au sein de l'école ».

⁷² <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/comprendre/quest-ce-que-le-climat-scolaire.html> ;
<https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-prevention-des-violences-11918> ;
<https://www.education.gouv.fr/media/19694/download>

⁷³ Méconnaissance des besoins de ces élèves par les équipes pédagogiques, manque de ressources, pédagogies inadaptées, problèmes de violence et de harcèlement, etc.

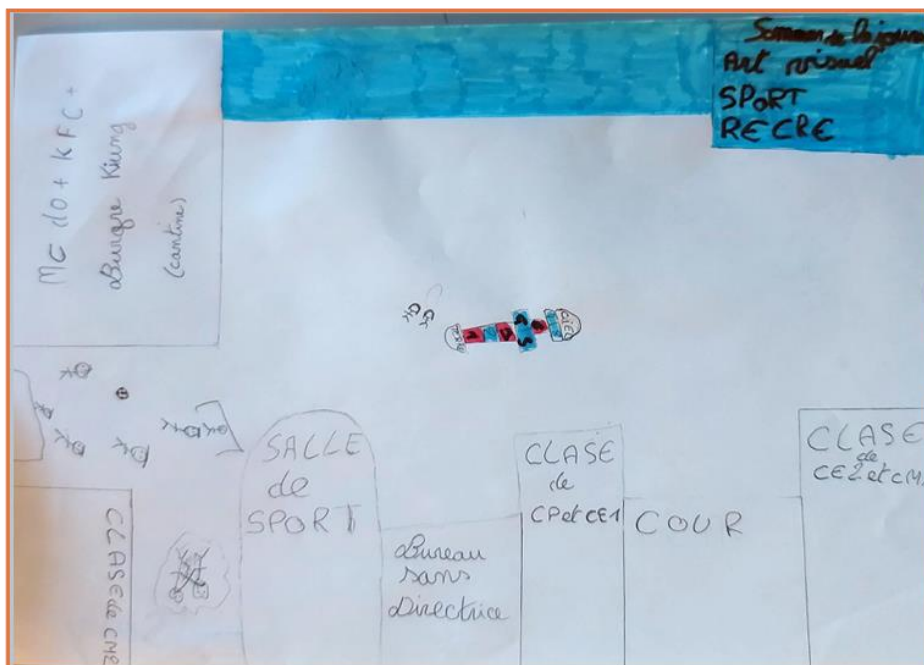
Témoignages et dessins d'enfants et adolescents accompagnés au sein de SESSAD, MECS, IME et foyer de l'enfance, répondant à la question : « Quelle serait pour toi l'école idéale ? » La question a été adaptée à l'âge de l'enfant et à ses capacités de compréhension et de communication.

« L'école idéale c'est ici, car c'est bien précisé. Y a tous les numéros sur les portes. J'ai pas peur de me perdre. Si je me perds, je regarde mon emploi du temps. J'ai plein de copains. J'aimerais bien avoir plus de temps avec mon AVS pour qu'elle me copie les devoirs quand je suis fatigué. Pour moi, je suis déjà dans le collège idéal !. »

A, 12 ans —

« Dans l'école idéale, on joue au badminton. On chante en faisant du sport. Je mange à la cantine tous les jours. »

MB, 15 ans —



S, 11 ans

5.1. Proposer l'expertise sociale et médico-sociale à la communauté scolaire

Recommandations

- ➔ Évaluer avec les équipes de l'établissement scolaire (équipes de direction, pédagogique et de vie scolaire) leurs besoins d'informations, de sensibilisation, d'outils ou de conseils (intervention en situation réelle, mise en place d'outils, proposition d'adaptations pouvant être mobilisées sur le plan pédagogique).

Par exemple :

- identifier et analyser les inquiétudes ou réticences éventuelles exprimées sans préjuger une opposition de principe ;
 - engager avec les partenaires une réflexion sur leurs besoins ;
 - faire un état des lieux des problématiques éventuelles rencontrées au sein de l'établissement scolaire (moqueries, harcèlement, comportements-problèmes, etc.) et des outils et interventions déjà mis en place (par exemple, sensibilisation des équipes de vie scolaire, « plan anti-harcèlement », etc.).
- ➔ Définir et adapter, avec les équipes de l'établissement scolaire (équipes de direction, pédagogique et de vie scolaire), les objectifs recherchés, le format d'intervention le plus approprié, sa régularité, sa durée, les destinataires, etc.
Par exemple, il peut s'agir de démarche de sensibilisation des équipes pédagogiques ou de vie scolaire, de conseils sur des situations individuelles d'enfants, de mise en place d'adaptations, d'aménagement des espaces à envisager avec l'équipe de direction, etc.
- ➔ S'appuyer sur des professionnels formés et expérimentés pour les démarches de sensibilisation mises en place :
 - les professionnels de l'ESSMS (pour la sensibilisation aux besoins de l'enfant, par exemple) ;
 - les professionnels spécialisés et les professionnels ressources de l'Éducation nationale, comme les enseignants spécialisés, les enseignants référents et coordonnateurs d'Ulis, les équipes des RASED et des SEGPA, l'assistant du service social en faveur des élèves, le psychologue de l'EN, les professeurs ressources, les médecins et infirmiers de l'EN, etc. ;
 - il peut également être intéressant de s'appuyer sur des ressources externes : intervenants associatifs, associations représentantes d'usagers⁷⁴, CRA, CRTLA, etc.
- ➔ Participer aux réflexions et démarches collectives, en lien avec l'ensemble de la communauté éducative (l'équipe de direction de l'établissement scolaire, les équipes pédagogiques, les équipes de vie scolaire, les professionnels ressources de la communauté scolaire⁷⁵, les autres ESSMS) pour développer des solutions aux besoins non satisfaits du territoire en lien avec la scolarité (problématiques de transports, comportements-problèmes, situations de crise, etc.).

⁷⁴ Plusieurs associations représentantes d'usagers proposent de la sensibilisation en s'appuyant notamment sur des personnes elles-mêmes concernées (adultes en situation de handicap ou adultes ayant vécu un parcours en protection de l'enfance) pour avoir un meilleur impact.

⁷⁵ Voir les repères lexicaux.

- ➔ Coconstruire les adaptations et supports pédagogiques éventuels avec les partenaires de la communauté éducative concernés (les parents, les équipes pédagogiques, équipes de vie scolaire, professionnels libéraux de rééducation, par exemple). Privilégier une démarche d'élaboration conjointe s'appuyant sur les expertises des partenaires et tenant compte de leurs contraintes pour permettre à chacun d'être acteur de la résolution du problème.
- ➔ Privilégier les activités « renforçantes »⁷⁶, c'est-à-dire qui mettent l'élève en réussite, pour favoriser sa motivation et son engagement dans les apprentissages. La motivation est un élément clé pour amener les enfants dans un cercle vertueux de bien-être scolaire, d'autonomie, d'envie d'apprendre. Les activités renforçantes émergent souvent de l'enfant lui-même.

Pour aller plus loin :

Outil Approche positive en annexe

Point de vigilance

La coopération avec la communauté scolaire doit s'appuyer sur la reconnaissance et la valorisation des compétences respectives de chacun, pour éviter le sentiment d'isolement, d'épuisement ou d'incompétence que pourrait ressentir l'un des partenaires. Elle vise une mobilisation collective, pluridisciplinaire et interinstitutionnelle, pour résoudre les difficultés rencontrées.

Notamment, les conseils proposés doivent être clairs, accessibles et coordonnés pour ne pas amenuiser la disponibilité de l'enseignant, par exemple, à s'impliquer auprès de l'ensemble de ses élèves.

Repères professionnels (annexe 2)

Dimension de la pratique professionnelle

Mission d'appui ressource

⁷⁶ La pédagogie de la réussite prend appui sur les théories de la compétence qui définissent le besoin de compétence comme un besoin inné « d'interagir efficacement avec son environnement social et d'atteindre les performances souhaitées ». Les éléments qui agissent sur le sentiment de compétence sont par exemple les feedbacks de l'enseignant, l'effet Pygmalion, la nature intrinsèque ou extrinsèque des objectifs, la comparaison sociale, le genre. Pour renforcer ce sentiment de compétences, la pédagogie de la réussite s'appuie sur la définition d'objectifs clairs et explicites, le droit à l'erreur, l'acceptation de « l'échec » comme un défi à relever et une opportunité d'apprendre, etc. (41).

5.2. Mener des actions en faveur d'un climat relationnel positif entre tous les élèves

Recommandations

- En lien avec les équipes de l'établissement scolaire (équipe de direction, équipes pédagogiques, équipes de vie scolaire), évaluer et définir les actions qui pourraient être menées pour favoriser un climat relationnel positif entre élèves.

Par exemple :

- faire un état des lieux du climat relationnel entre enfants, en s'appuyant sur les professionnels formés (éducateurs, ergothérapeutes, psychologues, etc.) ;
 - identifier les besoins de sensibilisation des élèves ;
 - proposer aux équipes pédagogiques et de vie scolaire d'élaborer des activités dans la classe et sur les temps périscolaires favorisant les relations positives entre tous les élèves.
- Élaborer avec les équipes de l'établissement scolaire (l'équipe de direction, les équipes pédagogiques et de vie scolaire notamment) des activités à mettre en place dans les classes et lors des temps périscolaires, qui favorisent la pair-aidance et l'aide spontanée que peuvent s'apporter les enfants entre eux.

Par exemple, proposer des activités qui valorisent les compétences et capacités de tous les enfants, dans une dynamique de réciprocité où chacun peut être alternativement « aidé » et « aidant » : clubs d'élèves autour d'un loisir commun, binômes d'entraide pour les apprentissages, mentorat entre les plus jeunes et les plus âgés, etc. Accompagner les enfants dans l'apprentissage du rôle spécifique qui leur est éventuellement attribué (mentor, animateur de club, etc.).

Pour aller plus loin :

Exemples de ressources autour de la pair-aidance :

La boîte à outils d'Anna, de l'association Anna : [site internet](#)

Le manuel Comment être un super copain : [manuel en ligne](#)

- Présenter aux autres élèves les moyens de communication alternatifs éventuels pour leur permettre de communiquer entre eux, en envisageant par exemple des ateliers d'initiation à la LSF, au LPC, aux systèmes de pictogrammes, etc.

Lorsqu'une démarche de sensibilisation est définie en accord avec les partenaires de la communauté scolaire

- Respecter la confidentialité des situations individuelles sans cibler un ou des élèves en particulier.

- S'appuyer sur des professionnels formés et expérimentés pour élaborer la démarche avec les équipes de l'établissement scolaire :
- les professionnels de l'ESSMS ;
 - les professionnels spécialisés de l'Éducation nationale, comme l'assistant du service social en faveur des élèves, le psychologue de l'EN, les équipes des RASED et des SEGPA, les enseignants référents et coordonnateurs d'Ulis, les professeurs ressources, les médecins et infirmiers de l'EN, etc. ;
 - il peut également être intéressant de s'appuyer sur des ressources externes : intervenants associatifs, associations représentantes d'usagers⁷⁷, CRA, CRTLA, etc.

Pour aller plus loin :

Ressources numériques institutionnelles et sites de référence utiles pour la sensibilisation :

Le site internet de l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA) : [site internet](#)

Le site internet Éduscol : [site internet](#)

Le réseau Canopé et la plateforme Cap école inclusive : [site internet](#)

La plateforme de ressources Lumni : [site internet](#)

- Mener la démarche de sensibilisation des élèves de manière continue et régulière, en adaptant son intensité aux objectifs. Inclure des temps d'échange pendant lesquels les élèves peuvent poser des questions, s'exprimer et discuter. Permettre aux enfants sensibilisés, s'ils le souhaitent, de transmettre à leur tour ce qu'ils ont retenu à d'autres élèves.
- Impliquer l'ensemble des professionnels intervenant auprès des enfants à la démarche de sensibilisation, pour qu'ils puissent relayer dans leurs attitudes et discours les objectifs de la sensibilisation.
- Pour une sensibilisation au handicap, s'appuyer sur plusieurs types d'interventions et suivre plusieurs étapes pour permettre aux enfants de :
- comprendre le handicap, ses conséquences concrètes au quotidien ;
 - percevoir des compétences ou points forts chez les personnes en situation de handicap ;
 - comprendre qu'au-delà des différences, ils partagent des besoins communs : le besoin d'être respecté, d'avoir des amis, etc. ;
 - poser des questions et exprimer leurs points de vue vis-à-vis du handicap ;
 - interagir avec les enfants en situation de handicap et être encouragés à avoir une attitude positive, à travers des activités structurées (ne pas se limiter à une approche « théorique » du handicap, leur permettre de concrétiser ce qui est transmis dans les relations qu'ils développent avec les enfants en situation de handicap).

⁷⁷ Plusieurs associations représentantes d'usagers proposent de la sensibilisation en s'appuyant notamment sur des personnes elles-mêmes concernées (adultes en situation de handicap ou adultes ayant vécu un parcours en protection de l'enfance) pour avoir un meilleur impact.

Points de vigilance

1. L'attitude des adultes impacte les relations entre les enfants : elle peut favoriser des relations respectueuses, amicales ou même complices, ou au contraire, en cas d'indifférence par exemple, laisser place au manque de respect, aux moqueries ou brimades.
2. Les programmes de sensibilisation ne s'appuyant que sur de l'information descendante peuvent être sans effets ou même avoir des effets négatifs. Les discussions de groupe sont cruciales pour obtenir un effet positif, notamment sur les relations entre élèves.

Repères professionnels (annexe 2)

Dimension de la pratique professionnelle

 Mission d'appui ressource

5.3. Contribuer à l'aménagement des espaces au sein de l'école

Recommandations

- ➔ Contribuer, avec les équipes de l'établissement scolaire (équipe de direction, équipes pédagogiques et de vie scolaire, professionnels ressources de la communauté scolaire) et en s'appuyant sur des professionnels formés et habilités (ergothérapeutes, psychomotriciens, psychologues, orthophonistes, etc.), à l'évaluation des besoins et des capacités des enfants en matière de communication, d'accessibilité, de mobilité, d'orientation dans l'espace et dans le temps, de sécurité. Cette évaluation a pour objectif d'adapter l'aménagement de l'environnement pour favoriser le développement de l'autonomie de tous les élèves.

Pour aller plus loin :

Pour les besoins particuliers des enfants en situation de handicap, s'appuyer sur les recommandations existantes, les ressources numériques institutionnelles et sites de référence :

RBPP HAS-ANESM [Autisme et autres troubles envahissants du développement : interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent](#)

RBPP HAS p. 7 [L'accompagnement de la personne polyhandicapée dans sa spécificité : les dimensions fonctionnelles](#)

RBPP ANESM [Les comportements-problèmes : prévention et réponses](#)

Le site internet de l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA) : [site internet](#)

Le site internet Éduscol : [site internet](#)

Le réseau Canopé et la plateforme Cap école inclusive : [site internet](#)

- ➔ Prendre en compte pour cette évaluation l'interaction entre les caractéristiques des enfants (profils sensoriels, cognitifs, émotionnels, compétences psychosociales et psychomotrices) et les caractéristiques de l'environnement.

Par exemple, les aspects suivants peuvent être analysés en lien avec les caractéristiques des élèves :

- mobilité et accessibilité des espaces : favoriser les accès en fonction des capacités et besoins des profils d'élèves en veillant à éviter toute forme de discrimination ;
 - symbolique des espaces : non-cloisonnement/exclusion des publics ;
 - lisibilité des espaces : caractéristique d'un lieu, amélioration de la signalétique (notamment pour les personnes avec une déficience visuelle ou auditive ou des difficultés de lecture), simplifier les informations par affichage et respecter certains principes de lisibilité (choix des polices de caractère, taille, niveaux de contraste, séparation des blocs de texte, etc.) ;
 - dynamique : fluidifier les circulations, éviter une trop forte densité humaine, etc. ;
 - confort sensoriel : gestion de l'acoustique, des éclairages, des couleurs, etc., en tenant compte de l'hypersensibilité sensorielle que peuvent avoir certains enfants.
- ➔ Associer les élèves à cette évaluation en interrogeant leur ressenti et leur point de vue. Cela peut être fait à travers des ateliers, des temps dédiés et des supports adaptés à leurs capacités.
- ➔ Contribuer, avec les équipes de l'établissement scolaire (équipe de direction, équipes pédagogiques et de vie scolaire, professionnels ressources de la communauté scolaire), aux aménagements et à l'animation de différents espaces, adaptés aux besoins des enfants et aux différents temps scolaires, accessibles à tous :
- à l'échelle de l'établissement, par exemple :
 - un espace offrant à tout enfant qui en a besoin un temps au calme, en retrait du collectif, pour se ressourcer entre deux temps d'apprentissage, ou pour être accompagné pour la régulation des émotions ou de « comportements-problèmes »,
 - un espace de repos, de soins ou de change,
 - une zone de jeux calmes dans la cour de récréation, accessible à tous les élèves qui le souhaitent,
 - des espaces en lien avec les transitions, comme un espace d'accueil permettant aux élèves de se repérer et de rythmer la journée (notamment pour les enfants particulièrement sensibles aux transitions) ;
 - à l'échelle de la classe, par exemple des espaces de travail adaptés en fonction des besoins des enfants.

Pour aller plus loin :

RBPP ANESM Les comportements-problèmes : prévention et réponses > [Volet 3 Les espaces de calme-retrait et d'apaisement](#)

Repères professionnels (annexe 2)

Dimension de la pratique professionnelle

Mission d'appui ressource

Table des annexes

Annexe 1. Repères lexicaux : acteurs et concepts	65
Annexe 2. Repères professionnels : les dimensions de la pratique professionnelle	67
Annexe 3. Principes éthiques pour accompagner la scolarité	68
Annexe 4. L'approche positive	69
Annexe 5. Outil : la charte du partenariat	72

Annexe 1. Repères lexicaux : acteurs et concepts

Les acteurs

L'enfant : pour des raisons pratiques, le terme « enfant » est ici retenu⁷⁸. Il doit être entendu au sens large : il inclut l'enfant, l'adolescent et le jeune majeur ayant une mesure de protection de l'enfance et/ou en situation de handicap, dont il s'agit d'accompagner et de soutenir le parcours scolaire, depuis l'âge d'entrée en maternelle jusqu'à la transition vers les études supérieures.

Les parents : le ou les parents de l'enfant ou les personnes exerçant l'autorité parentale.

La famille : la cellule familiale incluant l'enfant, ses parents et sa fratrie.

Les ESSMS : les établissements et services, dotés ou non de la personnalité morale, définis à l'article L. 312-1 du CASF. « Les établissements et services sociaux et médico-sociaux délivrent des prestations à domicile, en milieu de vie ordinaire, en accueil familial ou dans une structure de prise en charge. Ils assurent l'accueil à titre permanent, temporaire ou selon un mode séquentiel, à temps complet ou partiel, avec ou sans hébergement, en internat, semi-internat ou externat⁷⁹. »

Les professionnels des ESSMS : tous les professionnels qui travaillent au sein des ESSMS : professionnels socio-éducatifs, assistants familiaux, psychologues, professionnels paramédicaux, médecins, chefs de service, directeurs, professionnels techniques et administratifs, etc.

Les établissements scolaires : les établissements publics de l'Éducation nationale, les établissements privés sous contrat, les établissements d'enseignement agricole et les établissements d'enseignement pour déficients sensoriels, du premier et du second degré (écoles maternelles et primaires, collèges, lycées).

Les équipes pédagogiques : l'ensemble des professionnels qui interviennent auprès des enfants et adolescents au sein des établissements scolaires lors des temps de classe : enseignants, enseignants spécialisés, AESH, ATSEM en maternelle.

Les équipes de vie scolaire : les agents des établissements scolaires et des collectivités territoriales qui interviennent auprès des enfants et adolescents au sein des établissements scolaires lors des temps périscolaires : récréations, cantine, centres de loisirs, étude, etc. Par exemple, les assistants d'éducation (surveillants) et le conseiller principal d'éducation dans le second degré, les animateurs des activités périscolaires, les personnels de service et de restauration, etc.

L'équipe de direction : le directeur de l'établissement scolaire et le conseiller principal d'éducation (CPE) dans le second degré.

⁷⁸ Comme le dispose la Convention internationale des droits de l'enfant : « un enfant s'entend de tout être humain âgé de moins de dix-huit ans ». Toutefois, la scolarité ne se termine pas à 18 ans et les enfants et jeunes dans les champs du handicap et de la protection de l'enfance peuvent avoir besoin d'un accompagnement dans leur scolarité au-delà de 18 ans.

⁷⁹ Article L. 312-1 du Code de l'action sociale et des familles.

La communauté scolaire : l'ensemble des acteurs qui travaillent au sein des établissements scolaires ou en soutien de ceux-ci, c'est-à-dire : les équipes pédagogiques, de vie scolaire et de direction. La communauté scolaire inclut également les professionnels ressources intervenant dans le projet pédagogique : inspecteurs, membres du RASED (à l'école élémentaire), psychologues (dans le premier et second degré), médecins et infirmiers scolaires, assistants de service social scolaire.

La communauté éducative : l'ensemble des acteurs qui contribuent au bien-être et à la réussite du parcours scolaire de l'enfant. Conformément à ce qui est prévu par le Code de l'éducation⁸⁰, elle inclut : les élèves, les parents d'élèves, l'ensemble des acteurs de la communauté scolaire (voir ci-dessus), les professionnels des ESSMS, les professionnels médicaux et paramédicaux qui interviennent par des soins et rééducations auprès de l'enfant (médecins, infirmiers, orthophonistes, kinésithérapeutes, psychomotriciens, ergothérapeutes, etc.), les acteurs associatifs et institutionnels qui interviennent dans les parcours scolaires ou les impactent par leurs interventions.

Les concepts

La scolarité de l'enfant : désigne toute forme de scolarisation, quelles qu'en soient les modalités : scolarité en milieu ordinaire, au sein d'un dispositif spécialisé, en unité d'enseignement « externe » ou au sein d'un ESSMS, etc.

Le parcours scolaire : ce terme est employé pour refléter le caractère dynamique de la scolarité et la pluralité des formes qu'elle peut prendre à travers les différentes étapes de son développement.

Le bien-être scolaire : cette notion « renvoie à un degré de satisfaction individuel de l'élève dans les différents aspects de sa vie scolaire » (34). L'élève vit positivement son parcours scolaire et en tire des bénéfices en matière d'apprentissages et de développement physique, cognitif, affectif et social. Cette notion permet de véhiculer une conception large et écologique⁸¹ des objectifs de l'accompagnement proposé par les ESSMS concernant la scolarité, et plus adaptée que la notion de réussite scolaire, qui est plus restrictive car globalement associée aux résultats scolaires de l'élève.

Le projet : le terme de « projet » est employé pour désigner les supports utilisés par les professionnels pour concevoir et coordonner l'accompagnement de l'enfant (global et dans sa scolarité : « projet personnalisé », PPS, PPE, par exemple). Ce terme ne doit pas être perçu comme une injonction implicite pour l'enfant de figer des objectifs et des choix définitifs pour sa scolarité.

La déscolarisation : désigne l'absence de l'enfant, temporaire ou permanente, lors de temps scolaires habituellement prévus, quelles qu'en soient les causes : exclusion, activité de rééducation, consultation médicale, audience, etc.

⁸⁰ Article L. 111-3 du Code de l'éducation : « Dans chaque école, collège ou lycée, la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à l'accomplissement de ses missions. Elle réunit les personnels des écoles et établissements, les parents d'élèves, les collectivités territoriales, les associations éducatives complémentaires de l'enseignement public ainsi que les acteurs institutionnels, économiques et sociaux, associés au service public de l'éducation. Dans le cadre d'une école inclusive, elle fonde sa cohésion sur la complémentarité des expertises. »

⁸¹ Suivant le modèle écologique présenté précédemment.

Annexe 2. Repères professionnels : les dimensions de la pratique professionnelle

Plusieurs dimensions de la pratique professionnelle sont mobilisées pour accompagner la scolarité au sein des ESSMS. Ces dimensions peuvent être mises en œuvre par l'ensemble des professionnels ou par certains d'entre eux seulement, en fonction de leur métier. Pour permettre à chaque professionnel de repérer facilement les recommandations qui s'adressent à lui, ces dimensions sont précisées en fin de chaque partie dans le document, et explicitées ci-dessous :

- **la posture professionnelle** : il s'agit d'un questionnement individuel et d'une approche délibérément adaptée, visant une posture professionnelle en faveur du travail d'accompagnement de l'enfant et de sa famille et du travail de coopération avec les partenaires. Ce questionnement concerne tout professionnel, quelles que soient ses interventions ;
- **le travail éducatif et social** : cela inclut toutes les actions de soin et d'accompagnement de l'enfant et de sa famille⁸². Ces actions concernent les professionnels qui accompagnent l'enfant : les éducateurs, moniteurs, psychologues, orthophonistes, etc. ;
- **l'organisation interne et le management d'équipe au sein de l'ESSMS** : cela inclut tout ce qui concerne le pilotage et la direction de l'ESSMS, le management des équipes, l'information et la communication, la gestion de la qualité et sécurité⁸³. Ces actions concernent les cadres et les directeurs ;
- **la coopération avec les partenaires** : cela inclut toutes les actions visant le développement des relations avec les partenaires du territoire et les actions de coordination en faveur de l'accompagnement global du parcours scolaire de l'enfant⁸⁴. Elles concernent tous les professionnels qui interviennent dans le parcours scolaire de l'enfant et s'inscrivent de ce fait dans la communauté éducative ;
- **les missions d'appui ressource à mettre en œuvre au sein de l'école**⁸⁵ : il s'agit de toutes les interventions visant la transmission de l'expertise sociale et médico-sociale aux établissements et dispositifs scolaires, en faveur d'une scolarité inclusive et adaptée pour les enfants en situation de handicap et/ou accompagnés par la protection de l'enfance.

⁸² Ces actions correspondent par exemple aux fonctions 2-1 à 2-3 du bloc « Prestations de soin et d'accompagnement » de la nomenclature Serafin-PH : les actions de soin, maintien et développement des capacités fonctionnelles, les actions en faveur de l'autonomie et de la participation sociale.

⁸³ Ces actions correspondent par exemple aux fonctions 3-1-1 à 3-1-4 du bloc « Pilotage et fonctions supports » de la nomenclature Serafin-PH : la gestion des ressources humaines, l'information et la communication interne et externe, la démarche d'amélioration continue de la qualité, l'analyse des pratiques, la supervision, etc.

⁸⁴ Ces actions correspondent par exemple aux fonctions 2-4 « Prestation de coordination renforcée » et 3-1-5-1 « Relations avec le territoire : coopérations, conventions avec les acteurs spécialisés et du droit commun » du bloc « Prestations » de la nomenclature Serafin-PH.

⁸⁵ Actions des ESSMS en matière d'appui/ressources sur le territoire, extraites de la nomenclature Serafin-PH : « L'ESSMS est identifié comme expert sur son territoire, il mobilise les tiers, répond à leurs sollicitations en matière de conseil ou de formation. Exemples : participer à la formation de professionnels, mener des actions de sensibilisation auprès de professionnels ou tout public, expertise-conseil et mise à disposition de temps de personnels auprès d'autres structures, mise à disposition/prêt de matériel spécifique. »

Annexe 3. Principes éthiques pour accompagner la scolarité

Le travail mené pour élaborer ces recommandations a mis en lumière plusieurs principes éthiques. Ces principes doivent être partagés et portés par l'ensemble des acteurs de la communauté éducative, pour construire un environnement global en faveur de parcours scolaires adaptés et vecteurs de bien-être scolaire pour les enfants accompagnés.

- Tout enfant, quels que soient sa situation et ses éventuels besoins particuliers, a la capacité d'apprendre, de progresser, de développer ses compétences, ses connaissances et son autonomie, et de s'épanouir.
- La scolarité vise plusieurs objectifs : le développement des connaissances, la socialisation et l'acquisition de valeurs communes, parmi lesquelles figure le respect de l'égalité des êtres humains⁸⁶.
- Pour chaque enfant, une scolarité effective doit être recherchée en priorité.
- En effet, rendre effectif son droit à la scolarité, c'est reconnaître son appartenance pleine et entière à notre société.
- Déscolariser un enfant, même lorsque cela est envisagé dans son intérêt, le prive d'une source de développement essentielle en tant que futur citoyen, véhicule l'idée d'une moindre importance de la scolarité pour lui et contribue ainsi à le stigmatiser par rapport aux autres enfants.
- Pour chaque enfant, la stabilité de la scolarité doit être recherchée en priorité.
- En effet, la stabilité de l'environnement est essentielle pour le développement de l'enfant⁸⁷. Elle lui permet de prendre appui sur des repères sécurisants. La stabilité de la scolarité doit donc elle aussi être systématiquement recherchée lors des orientations impactant le parcours de l'enfant, au même titre que la stabilité de son environnement au sens large : réseau social, lieu de vie, etc.⁸⁸.
- Pour chaque enfant, l'assiduité dans la scolarité doit elle aussi être systématiquement recherchée lors de l'organisation des soins et de la programmation des audiences ou de toute réunion impliquant l'enfant en dehors du temps scolaire.
- Enfin, le bien-être scolaire de l'enfant est une responsabilité qui incombe, de manière partagée, à l'ensemble des acteurs de la communauté éducative, qui sont, chacun à leur niveau et de manière complémentaire, légitimes et compétents pour accompagner l'enfant dans son parcours scolaire.

⁸⁶ Article L. 111-1 du Code de l'éducation.

⁸⁷ Ce principe de stabilité du parcours de l'enfant, auquel doit veiller le service de l'Aide sociale à l'enfance, est rappelé à l'article L. 221-1 du Code de l'action sociale et des familles.

⁸⁸ Par exemple, le maintien de l'enfant dans son établissement scolaire d'origine lors d'un placement décidé en cours d'année.

Annexe 4. L'approche positive

L'approche positive est une manière d'aborder l'accompagnement d'une personne. Elle a fait l'objet de recherches et de développements théoriques⁸⁹ et pratiques, qui peuvent faciliter son appropriation et sa mise en œuvre dans des contextes spécifiques.

Cette approche s'appuie sur des valeurs humaines comme la reconnaissance et la valorisation du point de vue de chacun, du potentiel et de la capacité, pour toute personne, à apprendre, à s'adapter, à évoluer et à se développer tout au long de la vie. Elle reconnaît l'impact de facteurs environnementaux sur la trajectoire et le développement de la personne, en interaction avec ses caractéristiques individuelles. C'est une approche qui s'applique dans toutes les dimensions de l'accompagnement : posture, évaluation, définition d'un projet individuel d'accompagnement, accompagnement éducatif, etc.

L'approche positive dans l'accompagnement de la scolarité

L'approche positive est particulièrement utile dans l'accompagnement de la scolarité. Elle peut être déclinée dans les différentes démarches de cet accompagnement :

- elle reconnaît la participation active de la famille et de l'entourage dans la trajectoire scolaire de l'enfant. De ce fait, elle s'appuie sur un processus d'échanges réciproques d'information et de planification avec eux : « Ce type de partenariat s'inscrit dans un modèle où la personne, son réseau de soutien naturel, les intervenants, les professionnels et les chercheurs sont des collaborateurs⁹⁰ » ;
- elle s'appuie sur une évaluation qui tient compte des interactions entre les facteurs environnementaux et les caractéristiques individuelles de l'enfant, pour analyser les besoins de l'enfant et définir les adaptations et outils qui doivent être mis en place ;
- elle détermine des objectifs et définit des stratégies d'intervention et de prévention qui permettent à l'enfant de s'exprimer (ses désirs, ses émotions, ses besoins, ses choix personnels, etc.), d'accéder aux apprentissages, d'expérimenter, de progresser, de participer à la vie quotidienne et sociale et de se sentir utile.

Les savoir-être et savoir-faire dans l'approche positive

L'approche positive se manifeste également dans l'accompagnement de l'enfant au quotidien. Certaines situations, notamment quand l'enfant a un comportement inadapté (colère, cris, etc.), peuvent impacter les professionnels et influencer par la suite leur mode d'intervention.

L'approche positive vise à définir les savoir-être et savoir-faire permettant de préserver une posture professionnelle adaptée, pour rassurer et calmer l'enfant dans ce type de situations et chaque fois que cela s'avère nécessaire pour lui montrer que l'on a confiance en ses capacités.

⁸⁹ LABBÉ, L., FRASER, D. L'approche positive : un modèle global et intégratif d'intervention. In : TASSÉ, C. MORIN, D. *La déficience intellectuelle*. Montréal : Gaëtan Morin, 2003, pp. 183-201.

⁹⁰ LABBÉ, L., FRASER, D. L'approche positive : un modèle global et intégratif d'intervention. In : TASSÉ, C. MORIN, D. *La déficience intellectuelle*. Montréal : Gaëtan Morin, 2003, pp. 183-201.

Elle peut s'appuyer par exemple sur les savoir-être suivants :

- se centrer sur l'enfant ;
- se remettre en question ;
- être à l'écoute de l'enfant, lui permettre de faire ses propres choix ;
- témoigner de la considération à l'enfant et à ses proches ;
- respecter l'enfant.

L'approche positive s'appuie d'autre part sur des savoir-faire. Les pratiques et interventions ci-dessous en sont des illustrations. La liste n'est pas exhaustive. Il appartient à chacun de la compléter et d'adapter la posture, la communication et les réponses en fonction de chaque l'enfant.

Attitudes langagières

- Utiliser des phrases courtes et simples (sujet, verbe et complément) pour les consignes ou explications.
- Utiliser un vocabulaire concret et courant.
- Donner une consigne à la fois.
- Utiliser un vocabulaire mélioratif pour qualifier la situation, le comportement, les besoins et les objectifs plutôt que de se focaliser sur des analyses péjoratives.
- Utiliser des phrases positives et éviter la négation : par exemple « oui, je vais venir juste après que... » plutôt que « non, attends, je dois d'abord finir... »).
- Être précis dans son expression et éviter les expressions imagées (« à table », « passer un coup de fil »).
- Donner des réponses dont vous êtes certain.
- Respecter le délai d'exécution propre à chaque enfant.
- Utiliser l'écoute empathique⁹¹ et la reformulation en proposant quand cela semble nécessaire de verbaliser ce que l'enfant souhaite exprimer.
- Utiliser le moyen de communication adapté à l'enfant et à la situation.
- Éviter les familiarités.
- Éviter les escalades verbales et sonores (comme parler de plus en plus fort). Par exemple, pour certains enfants à certains moments, il peut être préférable d'éviter de parler.
- Éviter les extrapolations excessives.

Postures

- Être disposé à laisser l'enfant s'exprimer.
- Se montrer disponible.
- Démontrer à l'enfant qu'on l'écoute, à travers la communication verbale et non verbale.
- Proposer une aide mais ne pas faire à sa place.

⁹¹ Pour plus de précisions : présentation de l'écoute active https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2019-02/outil_12_ecoute_active.pdf

- Se mettre à hauteur de l'enfant.
- Appréhender les expressions de l'enfant au regard de la situation.
- Éviter les jugements de valeur.
- Proposer différentes modalités d'expression.
- Préserver une attitude calme, y compris dans la gestuelle et les expressions faciales.
- Être patient, prendre le temps nécessaire, respecter le rythme de chaque enfant.
- Éviter la provocation, la confrontation et les réactions impulsives.
- Privilégier les aides, les rituels, repérés comme positifs pour l'enfant.

Environnement

- Rechercher un environnement relaxant.
- Veiller au calme des lieux, notamment au niveau sonore (appel sonore, télévision, nettoyage, etc.).
- Diminuer, lors d'excitation, les sources de stimulation.
- Informer l'enfant de tout changement dans son environnement, dans le temps et/ou l'espace.
- Aider l'enfant à avoir la notion du temps et à se repérer.
- Respecter son besoin d'espace, ses zones de confort.
- Inviter l'enfant à se retirer au calme si besoin.

Annexe 5. Outil : la charte du partenariat⁹²

Les étapes de la concertation	Les conditions de réussite	Les modalités opérationnelles
1 Partenaires pertinents et ressources	Identification des besoins et des objectifs du partenariat Recherche sur le territoire des partenaires possibles pour répondre à ces besoins	Rapprochement avec l'équipe pluridisciplinaire d'évaluation dans les MDPH, l'ARS, les représentants des départements Définition des techniques de médiation et de la stratégie de sollicitation des acteurs à mettre en place
2 Plan commun et définition des règles d'engagement	Développement du plan du partenariat dans le respect de chacune des parties Définition des objectifs communs : attentes et contributions possibles au partenariat Adoption de règles et de processus communs Expression claire des attentes Détails de la collaboration, délais et rythmes de rencontres Prise en compte, dès le début du partenariat, des possibilités d'évolution en lien avec l'évaluation du projet Proposition et/ou construction d'outils partageables pour tous les éléments thématiques et méthodologiques Formalisation des échanges d'information entre équipes et sensibilisation au cadre légal des modalités de partage d'information	Une convention générale et une déclinaison individuelle (protocole) pour chaque personne en situation de handicap accompagnée en partenariat Critères d'inclusion, outils standardisés, système d'information
3 Rôle et responsabilité des acteurs du partenariat	Définition du contenu du suivi de la démarche et du rôle de chacun dans ce suivi Désignation du pilote pour diriger le processus de partenariat et définition de ses missions Définition claire et précise des rôles et des contraintes des acteurs (proches, bénévoles, personnel)	Désignation d'un binôme de pilotes (de préférence)
4 Engagements et ressources mobilisées	Expression des compétences, des limites et des contraintes de chacun vis-à-vis des partenaires Respect des missions des uns et des autres, tout en aidant à la coopération pour cette réalisation des missions respectives Définition du calendrier et des moyens humains et financiers nécessaires à ce partenariat, ainsi que des prérequis (formations par exemple)	Sessions d'informations et d'échanges interprofessionnels et interétablissements

⁹² Pratiques de coopération et de coordination du parcours de la personne en situation de handicap, Recommandation de bonne pratique, ANESM, 2018.

<p>5</p> <p>Communication entre les parties</p>	<p>Vérification de la mise en œuvre de tous les engagements pris</p> <p>Rencontres à échéances régulières et à tous les niveaux institutionnels du partenariat (direction, équipes de terrain, fonctions supports, etc.)</p> <p>Communication sur les intentions, sur l'état d'avancement du projet et sur la continuité de l'accompagnement</p>	<p>Compte-rendu de chaque rencontre et prise de décision, contacts téléphoniques, engagements mutuels, rencontres et préconisations</p>
<p>6</p> <p>Évaluation</p> <p>Mesure des progrès par rapport aux objectifs</p>	<p>Analyse en continu de ce qui fonctionne et de ce qui ne fonctionne pas et mise en œuvre de mesures correctrices</p> <p>Évaluer régulièrement et en cas de nécessité le partenariat : mise en œuvre des actions, dynamique du partenariat, évolution de la situation initiale, nouvelles actions qui en découlent</p>	<p>Réunion spécifique (par exemple annuelle)</p> <p>Temps de supervision</p>

Références bibliographiques

1. Martin-Blachais MP. Démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance. Paris: Ministère des familles de l'enfance et des droits des femmes; 2017.
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/174000173.pdf>
2. Le Défenseur des droits. Avis du Défenseur des droits n° 19-06. Paris: Le Défenseur des droits; 2019.
https://juridique.defenseurdesdroits.fr/doc_nu_m.php?explnum_id=18801
3. Le Défenseur des droits. Droit fondamental à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun. Rapport droits de l'enfant 2016. Paris: Le Défenseur des droits; 2016.
https://juridique.defenseurdesdroits.fr/doc_nu_m.php?explnum_id=16763
4. Ministère de l'éducation nationale, Ministère de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation. Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. Paris: Ministère de l'éducation nationale; 2018.
https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/rers_handicap_2018.pdf
5. Direction de la recherche des études de l'évaluation et des statistiques, Bergeron T, Eideliman JS. Les personnes accueillies dans les établissements et services médico-sociaux pour enfants ou adultes handicapés en 2014. Résultats de l'enquête ES-Handicap 2014. Les dossiers de la DREES 2018;(28).
6. Direction de la recherche des études de l'évaluation et des statistiques, Mainaud T. Échec et retard scolaire des enfants hébergés par l'aide sociale à l'enfance. Etudes et Résultats 2013;(845).
7. Direction interministérielle de la transformation publique, Taquet A, Serres J-F. Plus simple la vie. 113 propositions pour améliorer le quotidien des personnes en situation de handicap. Paris: DITP; 2018.
8. Inspection générale des affaires sociales, Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. L'accompagnement des élèves en situation de handicap. Les prescriptions : état des lieux, propositions Paris: IGAS; 2012.
<http://www.igas.gouv.fr/IMG/pdf/RM2013-003P.pdf>
9. Direction de la recherche des études de l'évaluation et des statistiques, Abassi E. 61 000 enfants, adolescents et jeunes majeurs hébergés fin 2017 dans les établissements de l'aide sociale à l'enfance. Dossiers de la DREES. Paris: DREES; 2020.
https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/sites/default/files/2021-03/DD55_0.pdf
10. Sellenet C. La scolarité des enfants placés à l'aide sociale à l'enfance. La nouvelle revue de l' AIS 1999;7:28-40.
11. Dumaret AC, Donati P, Crost M. Entrée dans la vie adulte d'anciens placés en village d'enfants : fin des prises en charge et parcours d'accès à l'autonomie. Sociétés et Jeunesses en difficulté 2009;(8).
12. Rousseau D, Riquin É, Rozé M, Duverger P, Saulnier P. Devenir à long terme de très jeunes enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance. Revue française des affaires sociales 2016;(1):343-74.
13. Ledésert B, Boulahtouf H. Étude épidémiologique sur la santé des mineurs et jeunes majeurs confiés à l'Aide Sociale à l'Enfance en Languedoc-Roussillon. Montpellier: CREAI-ORS Languedoc-Roussillon; 2016.
https://creaiors-occitanie.fr/wp-content/uploads/2021/02/2016_POSER.pdf
14. Potin E. Protection de l'enfance : parcours scolaires des enfants placés. Politiques sociales et familiales 2013;(112):89-100.
15. Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance, le Laidier S, Prouchandy P. Pour la première fois, un regard sur les parcours à l'école primaire des élèves en situation de handicap. Paris: Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche; 2016.

https://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/93/3/depp-ni-2016-26-parcours-eleves-handicapes_648933.pdf

16. Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, Caraglio M, Gavini C. L'inclusion des élèves en situation de handicap en Italie. Paris: Ministère de l'éducation nationale; 2018.

<https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/184000183.pdf>

17. Conseil supérieur de l'éducation. Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire. Avis au ministre de l'éducation, du loisir et du sport. Québec: Gouvernement du Québec; 2017.

<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>

18. Denecheau B. La rationalisation des possibles : le placement extra-familial et l'orientation au moindre risque. Dans: Marie-Hélène J, ed. Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours. Rennes: Presses Universitaires de Rennes; 2016. p. 323-33.

19. Denecheau B, Blaya C. Les attentes des éducateurs sur la scolarité des enfants placés en France et en Angleterre. Une estimation des possibles a minima. Les Sciences de l'éducation 2014;47(4):69-92.

20. Frechon I, Breugnot P, Marquet L. Les conditions de sortie du dispositif de protection de l'enfance au regard du contrat jeune majeur. Dans: Travailler en MECS, Maisons d'enfants à caractère social 2020.

21. Frechon I, Marquet L. Sortir de la protection de l'enfance à la majorité ou poursuivre en contrat jeune majeur [Preprint] ; 2018.

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01837210>

22. Frechon I, Breugnot P, Marquet L. La fin du parcours en protection de l'enfance. Lorsque le passé dessine l'avenir. Les enjeux du parcours de l'enfant en MECS. 7e Rencontres nationales des professionnels des MECS. Paris 30 et 31 mars 2017 ; 2017.

https://elap.site.ined.fr/fichier/rte/General/Minisite-Elap/Frechon_Mecs_Paris.pdf

23. Frechon I, Breugnot P, Marquet L, Girault C. L'accès à l'indépendance financière des

jeunes placés. Etude Longitudinale sur l'Autonomisation des jeunes après un Placement (ELAP). Paris: INED; 2016.

https://www.onpe.gouv.fr/system/files/ao/ao02014.frechon_rf.pdf

24. Institut national de la santé et de la recherche médicale, Centre de recherche médecine sciences santé et société, Société lyonnaise pour l'enfance et l'adolescence, Dumaret A, Ruffin D. Bilan socio-scolaire et prises en charge des jeunes en placement familial. Comportements et perceptions des adultes. Rapport final. Paris: INSERM; 1999.

https://www.onpe.gouv.fr/system/files/ao/dumaret_rapport99slea.pdf

25. Serre D. Les assistantes sociales face à leur mandat de surveillance des familles. Des professionnelles divisées. Déviance et Société 2010;34(2):149-62.

26. David M, Rafin N. Sanctionner les "châtiments corporels" à visée éducative ? Aspects sociaux et juridiques d'un intolérable en devenir. Nantes: Université de Nantes; 2019.

<http://www.gip-recherche-justice.fr/wp-content/uploads/2019/09/16.33-RF-RAFIN-DAVID-ch%C3%A2timents-corporels-%C3%A0-vis%C3%A9e-%C3%A9ducative.pdf>

27. Inspection générale des affaires sociales, Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, C. L, Raymond M, Falaize B, et al. Évaluation du fonctionnement en dispositif intégré des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques, et des perspectives d'extension. Paris: IGAS; 2017.

<http://www.igas.gouv.fr/IMG/pdf/2017-170R-D.pdf>

28. Join-Lambert H, Denecheau B, Robin I. La scolarité des enfants placés : quels leviers pour la suppléance familiale ? Education et Société 2019;(43).

29. Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance, le Laidier S. Les enseignants accueillant des élèves en situation de handicap à l'école. Paris: Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche; 2018.

<http://cache.media.education.gouv.fr/file/2018/39/8/depp-ni-2018-18-26-enseignants->

[accueillant-eleves-situation-de-handicap-ecole_1019398.pdf](#)

30. De Montaigne L, Bernard O, A., Da Fonseca D, Gaudart J, Richardson A, Soffer M, et al. Étude des notifications à la Maison départementale des personnes handicapées chez les enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance dans les Bouches-du-Rhône. Archives de Pédiatrie 2015;22(9):932-42 <http://dx.doi.org/10.1016/j.arcped.2015.06.018>

31. Le Défenseur des droits. Handicap et protection de l'enfance, des droits pour de enfants invisibles. Paris: Le Défenseur des droits; 2015. https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/rae_2015_accessible.pdf

32. Bronfenbrenner U. The ecology of human development. experiment by nature and design. Cambridge: Havard University Press; 1979. https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf

33. Kheroufi-Andriot O. Le processus d'exclusion / inclusion des enfants en situation de handicap à l'école. Revue des sciences de l'éducation de McGill 2019;54(2):369-87.

34. Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. Climat scolaire et bien-être à l'école. Éducation & formations 2015;88-89.

35. Rosenthal R, Jacobson LF. Teacher expectations for the disadvantaged. Scientific American 1968;218(4):19-23.

36. Trouilloud D, Sarrazin P. Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. Revue Française de Pédagogie 2003;(145):89-119.

37. Moro M, Brison J. Mission bien-être et santé des jeunes. Paris: Ministère de l'éducation nationale; 2016. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/164000747.pdf>

38. Debarbieux E. Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. Paris: Ministère de l'éducation nationale; 2015. <https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-bien-etre-l-ecole-9335>

39. Godeau E, Navarro F, Arnaud C. La santé des collégiens en France 2010. Saint-Denis: INPES; 2012. https://www.fondation-enfance.org/wp-content/uploads/2016/10/inpes_sante_collegiens_france.pdf

40. Lebon F. Emilie Potin. Enfants placés, déplacés, replacés : parcours en protection de l'enfance. Toulouse: ERES; 2012. <https://journals.openedition.org/lectures/10687>

41. Dupont J, Carlier G, Delens C, Gérard P. La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de la question. Staps 2010;88(2):7-23.

La bibliographie complète et l'analyse de la littérature figurent dans l'argumentaire de ces recommandations.

Participants

Équipe projet

Pauline Cavillot, chef de projet, DIQASM

Sabine Baudont, chargé de projet

Aissatou Sow, cheffe de projet, DiQASM

Bénédicte Maury, stagiaire

Christiane Jean-Bart, cheffe du service recommandation, DiQASM

Pascale Firmin-Berquier, assistante de gestion DiQASM

Sophie Nevière, documentaliste

Juliette Chazareng, aide documentaliste

Marjolaine Barbiot, juriste

Floriane Gasto, juriste

Groupe de travail

Mme Pauline Ayora, psychologue en ITEP et en MECS, 25

Mme Judith Babot, parent, enseignante spécialisée, 36

Mme Betty Bouchoucha, professeure ressource autisme, DSDEN, 69

Mme Anny Bourdaleix, responsable des études ANCREAI, chargée d'études CREAMI, 75

M. Marc Charmain, directeur d'une maison d'enfants à caractère social, 75

Mme Gabrielle Chouin, conseillère principale d'éducation et formatrice académique, Éducation nationale, 59

M. Julien Coulon, chef de service, DITEP Saint-Nicolas, 90

Mme Laurence Ferasson, enseignante, 34

Mme Isabelle Frechon, chargée de recherche CNRS, Laboratoire Printemps, université Paris-Saclay, 78

Mme Émilie Gambon, assistante familiale, 86

Mme Béatrice Henn, directrice de l'Institut des jeunes aveugles, Centre d'éducation sensorielle pour déficients visuels de Lille et du SESSAD déficients visuels (site de Lille et de Saint-Omer), 59

Mme Anne Kennel, enseignante référente de scolarité des élèves en situation de handicap, 13

Docteur Bernadette Leblond, pédiatre, SESSAD TSA (André Launay à Saint-Saulve), SESSAD TDL (IRPA de Ronchin) et Centre de diagnostic des troubles du langage et des apprentissages, hôpital Saint-Vincent de Paul, 59

M. Jean-Louis Lebrat, chef de services DIME/DITEP Chantespoir (Association des 2 collines), 42

Mme Tiphaine Lenfant, professeur ressource au rectorat de Paris, 75

Mme Marie Lesage, éducatrice spécialisée, association l'Étape, 44

M. Brice Meslem, directeur adjoint, EEAP SESSAD Côte Bleue ARI, 13

Plusieurs membres du groupe de travail sont également représentants d'utilisateurs, en tant que parents, membres d'associations de familles, personnes ayant vécu un parcours dans le champ du handicap ou de la protection de l'enfance.

Groupe de lecture

Mme Anne Sophie Couton, chargée de mission, inspectrice de l'action sanitaire et sociale, direction générale de la Cohésion sociale (DGCS), 75

Mme Caroline Joly, chargée de mission établissement et prise en charge en protection de l'enfance au bureau de la protection de l'enfance et de l'adolescence, direction générale de la Cohésion sociale (DGCS), 75

Mme Céline Poulet, secrétaire générale du comité interministériel du handicap, 75

Mme Diane Cabouat, présidente de la commission Éducation du Conseil national consultatif des personnes handicapées, 75

M. José Puig, chargé de mission école inclusive, délégation interministérielle pour l'autisme au sein des troubles du neuro-développement, 75

Mme Isabelle Bryon, déléguée ministérielle à l'école inclusive, ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 75

M. Nicolas Pazold, chargé de mission scolarisation et insertion professionnelle, Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA), 75

M. Patrick Fréhaut, responsable du service de l'évaluation, de la recherche et du contrôle, direction de la Protection judiciaire de la jeunesse (DPJJ), 75

Mme Isabelle Touzani, responsable du pôle santé (DPJJ/SDMPJE), direction de la Protection judiciaire de la jeunesse (DPJJ), 75

Dr Marie-Paule Martin-Blachais, directrice scientifique de l'École de protection de l'enfance, rapporteure de la démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant (2017), 28

Mme Sara Calmanti, directrice CREA I Bretagne, Association nationale des CREA I, 35

Mme Olivia Bouys, responsable pôle innovation et développement de l'offre de service, APF France handicap, 75

Mme Bénédicte Kail, conseillère nationale éducation familles, APF France handicap, 75

Mme Danièle Langlois, retraitée de l'Éducation nationale, présidente Association Autisme France, 42

M. Gilbert Mounier, responsable du pôle qualité, Croix-Rouge française, 92

Mme Justine Pionnier, référente qualité nationale personnes en situation de handicap, Croix-Rouge française, 95

Mme Mireille Prestini, directrice générale, Fédération des aveugles et amblyopes de France, 75

M. Jean-Christian Sovrano, directeur de l'autonomie, Fédération des établissements hospitaliers et d'aide à la personne privés solidaires (FEHAP), 75

Mme Chloé Spychala, directrice d'établissement médico-social, EPDSAE, Groupe national des établissements publics sociaux et médico-sociaux (GEPSSO), 59

Mme Ludivine Benoit, directrice régionale Occitanie pôle handicap, groupe SOS Solidarités, 34

Mme Pauline de la Losa, responsable médico-social, La Convention nationale des associations de protection de l'enfant (La CNAPE), 75

Mme Bérangère Dejean, conseillère technique protection de l'enfance, La Convention nationale des associations de protection de l'enfant (La CNAPE), 75

Mme Fabienne Quiriau, directrice générale, La Convention nationale des associations de protection de l'enfant (La CNAPE), 75

Mme Marie Édith Giraud, psychologue, Mutualité française, AESIO, 42

Mme Renata Chinalska-Chomat, directrice opérationnelle d'ESMS, Centre de la Gabrielle, Mutualité française publique action sociale, 77

Mme Lydie Thevenin, directrice filière handicap, Mutualité française bourguignonne, 21

M. Olivier Chatelard, directeur ITEP, Mutualité française, OXANCE, 38

M. Allain Bellec, directeur IEM/IME, Mutualité française Finistère – Morbihan, 29

Mme Dominique Reffo, maman d'un enfant en situation de handicap, Mutualité française, 07

Mme Sigrid Baillon, directrice d'un groupe scolaire, TRISOMIE 21 France, 94

Mme Laurence Rambour, responsable médico-social, groupe UGECAM, 75

M. François Pilet, référent école, UNAFAM, 75

Mme Catherine Lafont, chargée de mission enfance – éducation, UNAPEI, 75

Mme Gwénaëlle Sebilo, conseillère technique « autonomie et citoyenneté des personnes en situation de handicap », UNIOPSS, 75

Mme Marie Doumerg, chef de service socio-éducatif, 54

Mme Marie-Gabrielle Le Bot, neuropsychologue, association « Les Genêts d'Or », 29

Mme Christine Fabre, cadre socio-éducatif, Institut départemental de l'enfance et de l'adolescence, 66

Mme Anne-Sophie Morena, formatrice – gérante de l'organisme de formation : Autorégulation Accompagnement & Expertise

Remerciements

La HAS tient à remercier l'ensemble des participants cités ci-dessus.

Abréviations et acronymes

AESH	Accompagnant d'élève en situation de handicap
ANESM	Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux
ARS	Agence régionale de santé
ASE	Aide sociale à l'enfance
ATSEM	Agent territorial spécialisé des écoles maternelles
CASF	Code de l'action sociale et des familles
CDAPH	Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées
CPE	Conseiller principal d'éducation
CRA	Centre ressources autisme
CRTLA	Centre de référence des troubles du langage et des apprentissages
CSP	Code de la santé publique
DAR	Dispositif d'autorégulation
DSDEN	Direction des services départementaux de l'Éducation nationale
EN	Éducation nationale
ESS	Équipe de suivi de la scolarisation
ESSMS	Établissements et services sociaux et médico-sociaux
GEVA-Sco	Guide d'évaluation des besoins de compensation des personnes handicapées en matière de scolarisation
HAS	Haute Autorité de santé
IEN	Inspecteur de l'Éducation nationale
IEN-ASH	Inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés
IME	Institut médico-éducatif
ITEP	Institut thérapeutique éducatif et pédagogique
LPC	Langue française parlée complétée
LSF	Langue des signes française
MDPH	Maison départementale des personnes handicapées
MECS	Maison d'enfants à caractère social
PAG	Plan d'accompagnement global
PAI	Projet d'accueil individualisé
PAP	Plan d'accompagnement personnalisé
PCPE	Pôle de compétences et de prestations externalisées
PPA	Projet personnalisé d'accompagnement
PPE	Projet pour l'enfant
PPRE	Programme personnalisé de réussite éducative

PPS	Projet personnalisé de scolarisation
PRS	Projet régional de santé
RASED	Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
RBPP	Recommandations de bonnes pratiques professionnelles
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
SESSAD	Service de soin et d'accompagnement à domicile
TDAH	Trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité
TDI	Trouble du développement intellectuel
TSA	Troubles du spectre de l'autisme
UEE	Unité d'enseignement externalisée
UEEA	Unité d'enseignement élémentaire autisme
UEMA	Unité d'enseignement maternelle autisme

Retrouvez tous nos travaux sur
www.has-sante.fr

