



HAUTE AUTORITÉ DE SANTÉ

---

## RECOMMANDER

LES

BONNES

PRATIQUES

---

### RECOMMANDATION

# L'accompagnement de la personne présentant un TDI (volet 2)

La scolarité

Validé par la CSMS le 16 septembre 2025

---

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.

# Descriptif de la publication

<b>Titre</b>	<b>L'accompagnement de la personne présentant un TDI (volet 2)</b> La scolarité
<b>Méthode de travail</b>	Consensus simple
<b>Objectif(s)</b>	Apporter des connaissances et des repères scientifiques, techniques, pratiques et organisationnels pour accompagner la personne présentant un trouble du développement intellectuel de manière personnalisée et adaptée.
<b>Cibles concernées</b>	Tous les professionnels des établissements et services médico-sociaux (ESSMS) ainsi que les proches (familles, aidants, etc.) qui accompagnent les personnes présentant un trouble du développement intellectuel, que ces dernières vivent à domicile ou en établissement. Ce livret peut aussi intéresser les professionnels de l'Éducation nationale, les professionnels des collectivités territoriales et les professionnels du secteur de la formation.
<b>Demandeur</b>	Auto-saisine
<b>Promoteur(s)</b>	Haute Autorité de santé (HAS)
<b>Pilotage du projet</b>	Mme Aylin Ayata et Mme Sophie Guennery
<b>Recherche documentaire</b>	Mme Emmanuelle Blondet, documentaliste Mme Laurence Frigère, assistante documentation
<b>Auteurs</b>	Mme Aylin Ayata et Mme Sophie Guennery
<b>Conflits d'intérêts</b>	Les membres du groupe de travail ont communiqué leurs déclarations publiques d'intérêts à la HAS. Elles sont consultables sur le site <a href="https://dpi.sante.gouv.fr">https://dpi.sante.gouv.fr</a> . Elles ont été analysées selon la grille d'analyse du <a href="#">guide des déclarations d'intérêts et de gestion des conflits d'intérêts</a> de la HAS. Pour son analyse, la HAS a également pris en compte la base « <a href="#">Transparence-Santé</a> » qui impose aux industriels du secteur de la santé de rendre publics les conventions, les rémunérations et les avantages les liant aux acteurs du secteur de la santé. Les intérêts déclarés par les membres du groupe de travail et les informations figurant dans la base « <a href="#">Transparence-Santé</a> » ont été considérés comme étant compatibles avec la participation des experts au groupe de travail.
<b>Validation</b>	Version du 16 septembre 2025
<b>Actualisation</b>	
<b>Autres formats</b>	

Ce document ainsi que sa référence bibliographique sont téléchargeables sur [www.has-sante.fr](http://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 2025 – ISBN :

# Sommaire

---

<b>Articulation des différents volets</b>	<b>6</b>
<b>Préambule</b>	<b>7</b>
<b>1. Les préalables à mettre en œuvre</b>	<b>16</b>
1.1. L'identification et la définition des besoins d'accompagnement	16
1.2. L'autodétermination et la participation de l'élève à sa scolarité	22
1.3. Les aménagements de l'environnement scolaire et périscolaire	23
<b>2. Les adaptations aux spécificités de chaque élève présentant un TDI</b>	<b>26</b>
2.1. L'adaptation des séances d'apprentissage	26
2.2. L'utilisation des outils et des supports numériques	30
2.3. L'accompagnement à l'apprentissage de la littératie et de la numératie	32
2.3.1. Points communs à la littératie et à la numératie	32
2.3.2. La littératie	33
2.3.3. La numératie	35
2.4. Les aménagements pour les examens	37
<b>3. L'accompagnement à l'école et au-delà</b>	<b>40</b>
3.1. Les devoirs et les cours à domicile	40
3.2. Les activités périscolaires, sorties et voyages scolaires	42
3.3. Les relations sociales et la pair-aidance	44
<b>4. Les périodes de transition</b>	<b>47</b>
4.1. L'organisation des transports	48
4.2. Les transitions entre les différents environnements	48
<b>5. La collaboration et la coordination entre les différents acteurs</b>	<b>52</b>
5.1. L'implication des familles	52
5.2. La collaboration entre le milieu scolaire et le secteur médico-social	54
5.3. La collaboration avec les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH)	56
5.4. Le développement des réseaux	58
<b>6. L'accompagnement des différents acteurs</b>	<b>60</b>
6.1. L'organisation de la structure médico-sociale	60
6.2. Le soutien et la formation des acteurs	61
<b>Table des annexes</b>	<b>64</b>
<b>Références bibliographiques</b>	<b>75</b>
<b>Participants</b>	<b>76</b>



# Articulation des différents volets

Les recommandations du volet 2 relatives à la scolarité, à la vie active et au travail ainsi qu'aux loisirs et au temps libre sont à articuler impérativement avec les recommandations du volet 1 concernant l'autodétermination et les évaluations fonctionnelles. En effet, les recommandations du volet 1 représentent une base indispensable sur laquelle s'appuyer pour connaître la singularité de la personne présentant un TDI (particularités, besoins, aspirations, choix, etc.) et pour l'accompagner à être actrice de son parcours dans les différents environnements dans lesquels elle évolue.

Les différents livrets thématiques du volet 1 portent sur :

- les préalables concernant la personne présentant un TDI ;
- les principes relatifs aux évaluations fonctionnelles ;
- les interventions à mettre en place ;
- les supports et les outils ;
- les ressources mobilisables au bénéfice de la personne et de sa famille.

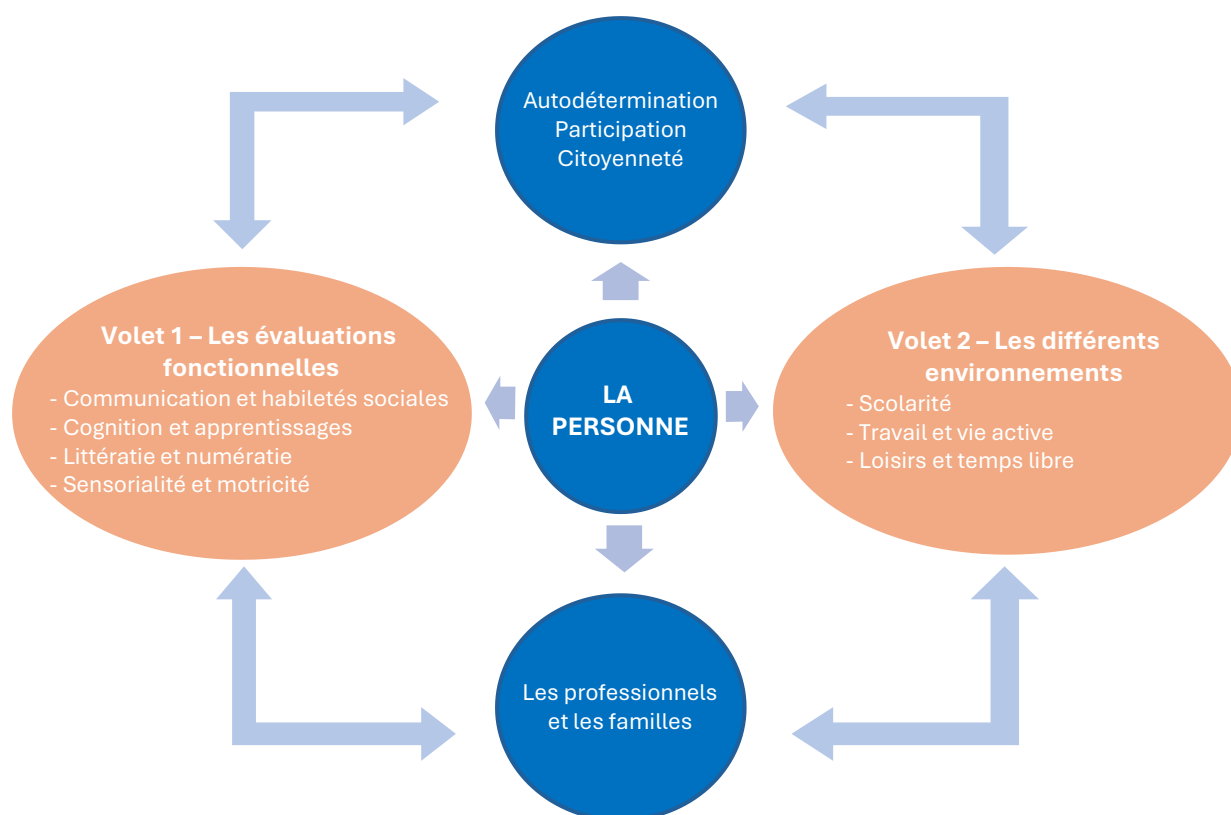
# Préambule

## Présentation des recommandations

Une présentation des recommandations en plusieurs documents thématiques, consultables de façon indépendante.

Pour permettre aux professionnels de s'appropriier plus facilement ces recommandations, ces dernières sont déclinées en deux volets abordant, d'une part, la réalisation des évaluations fonctionnelles et, d'autre part, les différents environnements dans lesquels la personne évolue.

### Organisation des recommandations



## Les droits

Les éléments juridiques reportés ci-dessous correspondent aux dispositions réglementaires et législatives en vigueur en date du 16/09/2025.

Ces recommandations s'inscrivent dans un certain nombre de droits relatifs à la participation, la citoyenneté, la scolarisation et l'inclusion scolaire de tout élève, y compris ceux présentant un handicap et des besoins particuliers d'accompagnement, portés par les lois suivantes.

- La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées qui prévoit que « tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1, le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence » (codifié à l'article L. 112-1 du Code de l'éducation). Cette disposition

constitue pour l'auteur une véritable révolution et ouvre la reconnaissance du droit à une véritable « existence scolaire » pour les enfants porteurs de handicaps. Le rapport étudie les conditions de bonne mise en œuvre de la scolarisation et de l'accompagnement des enfants handicapés, l'implication des différents acteurs (école, institutions médico-sociales, collectivités locales, État) ainsi que les moyens nécessaires.

- La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République décrit les objectifs de la refondation. Cette loi reconnaît la capacité d'apprendre et de progresser de tous les enfants. Dès le premier article du Code de l'éducation (L. 111-1) figure désormais le principe de l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction.
- La loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une École de la confiance renforce dans son chapitre IV l'école inclusive. Ce texte vient compléter les dispositions de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Ainsi, cette loi crée un service public de l'École inclusive qui vise à personnaliser les parcours des élèves, mettre un point d'appui à la proximité et à l'organisation de l'accompagnement et simplifier les démarches des familles.
- La loi n° 2022-1574 du 16 décembre 2022 visant « à lutter contre la précarité des accompagnants d'élèves en situation de handicap et des assistants d'éducation, qui permet la "cédésation" des accompagnants d'élèves en situation de handicap au bout de 3 ans et qui confirme la possibilité de "cédésier" les assistants d'éducation au bout de 6 ans, après deux contrats à durée déterminée ».
- La loi n° 2024-475 du 27 mai 2024 visant la prise en charge par l'État de l'accompagnement humain des élèves en situation de handicap durant le temps de pause méridienne. Cette loi financière favorise la continuité de l'accompagnement des élèves en situation de handicap et facilite leur accès au service de restauration scolaire. Ces droits mettent en exergue notamment le droit pour tous à apprendre (lire, écrire, compter), quels que soient la complexité et le degré de sévérité du TDI de la personne. En complément de ces droits fondamentaux, ces recommandations s'appuient également sur l'approche positive et le modèle écologique qui constituent des principes fondamentaux pour coconstruire l'accompagnement de l'élève présentant un TDI avec lui, ses proches et les professionnels (cf. Volet 1 – Les principes généraux, p. 16 à 18).

## Définitions et notions

### Le trouble du développement intellectuel (TDI)

Le TDI fait partie des troubles du neurodéveloppement (TND)<sup>1</sup> apparaissant durant la période de développement (petite enfance)<sup>2</sup>. Il ne s'agit pas d'une maladie dont la personne pourrait guérir mais d'un trouble du développement cognitif marqué par une altération du raisonnement logique et de l'accès à l'abstraction. Il impacte les capacités d'adaptation, de compréhension, d'interaction et de communication de la personne avec son environnement. Les manifestations du TDI diffèrent selon la sévérité<sup>3</sup> de l'atteinte, les caractéristiques de la personne, l'association à d'autres troubles, les périodes de la vie et le contexte environnemental. La trajectoire d'apprentissage des personnes présentant un TDI est variable et évolutive, non prédéterminée. Elle est dynamique avec des phases pouvant être hétérogènes, selon les situations, les périodes de la vie et l'environnement.

---

<sup>1</sup> HAS « Troubles du neurodéveloppement – Repérage et orientation des enfants à risque », 2020.

<sup>2</sup> CIM-11 et DSM-5.

<sup>3</sup> Le TDI présente quatre degrés de sévérité : léger, moyen, grave et profond. Ces derniers sont définis par le DSM-5 sur la base du fonctionnement adaptatif de la personne et de ses besoins de soutien (cf. annexe n° 1). Il s'agit là d'une classification nosographique. Le degré de sévérité est un élément à connaître au même titre que l'ensemble des caractéristiques de la personne présentant un TDI.

L'accompagnement de la personne présentant un TDI est donc à ajuster selon sa temporalité et les différents contextes (cf. Guide sur les caractéristiques du TDI et des troubles associés : quelques conseils pratiques d'accompagnement).

## L'inclusion

Selon la Convention internationale des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées, les principes en lien avec l'inclusion sont le droit à l'éducation, aux soins de santé, à l'emploi, à s'impliquer dans la vie politique, aux sports et aux loisirs. Ainsi, l'inclusion doit se centrer sur les potentialités et les besoins des personnes et faire en sorte que l'environnement s'y adapte. La personne est légitime dans tous les lieux de la vie sociale, qu'ils soient privés ou publics. En outre, l'élaboration d'un projet de vie, de parcours et d'accompagnement doit permettre d'améliorer la connaissance des besoins des personnes, la prise en compte de ses attentes et une adaptation des réponses. À la mise en perspective de ces points s'ajoutent les dimensions d'école inclusive, de loisirs inclusifs, etc.<sup>4</sup>.

L'UNESCO rapporte la définition suivante de l'inclusion : « L'inclusion est considérée comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants<sup>5</sup>. » Ainsi, l'inclusion est un processus qui a pour objectif de permettre « l'accès, la participation à une éducation pour tous et sa réalisation, et de ce fait pose la question de l'inclusion scolaire des enfants en difficultés scolaires, des enfants en situation de handicap, etc.<sup>6</sup> ». Il s'agit de réfléchir à une pédagogie différenciée, à une scolarisation à temps flexible, à des collaborations et des réseaux interinstitutionnels, à l'intervention des services médico-sociaux, à la formation des professionnels, etc.<sup>7</sup>. L'étymologie<sup>8</sup> du terme inclusion renvoyant à la notion d'enfermement, certains auteurs préfèrent parler de société inclusive. Ainsi, une société est dite inclusive dès lors qu'elle module son fonctionnement et qu'elle s'adapte à tous sans annihiler les caractéristiques et besoins de chacun. De plus, cela implique qu'elle garantisse l'accessibilité des dispositifs, des ressources et des services collectifs à tous ses citoyens, au nom de l'équité. Bien entendu, cette approche n'est possible que si la société accepte et comprend les répercussions d'un trouble, d'une maladie sur l'accès aux droits des personnes concernées.

## Les notions d'accessibilité et d'adaptation

Selon la Convention relative aux droits des personnes handicapées, l'accessibilité permet aux personnes en situation de handicap, « sur la base de l'égalité avec les autres, l'accès à tous les aspects de la société, y compris à l'environnement physique, aux transports, aux services d'information, de

<sup>4</sup> Bouquet B., L'inclusion : approche socio-sémantique, 2015.

<sup>5</sup> UNESCO, Principes directeurs pour l'inclusion, 2005, p. 14.

<sup>6</sup> UNESCO, Fondation de France et coll., « L'éducation inclusive : une formation à inventer », Colloque international maison de l'UNESCO, 17-18 octobre 2013.

<sup>7</sup> Bouquet B., L'inclusion : approche socio-sémantique, 2015.

<sup>8</sup> Cf. publications de Charles Gardou : « Société inclusive, parlons-en ! » (2012) et « La fragilité de source. Ce qu'elle dit des affaires humaines » (2022).

communication et aux autres équipements et services ouverts ou fournis au public<sup>9</sup> ». Depuis la promulgation de la loi du 11 février 2005<sup>10</sup>, l'accessibilité est devenue obligatoire. La société dans son ensemble est donc tenue de soutenir la participation effective à la vie sociale de toute personne en situation de handicap en appliquant le principe de l'accessibilité pour tous (ou accessibilité universelle) qui va aussi bien concerner les actes de la vie quotidienne que la scolarité et l'emploi. L'accessibilité favorise la participation des personnes en situation de handicap à toutes les dimensions de la vie. Toutefois, l'accessibilité est aussi liée à des aménagements permettant de répondre à des besoins et qui sont entendus dans les adaptations. Ces dernières consistent en des ajustements nécessaires pour qu'une personne en situation de handicap ne soit pas confrontée à des obstacles et que ses difficultés ne soient pas majorées (« Adapter, c'est éviter de transformer une situation d'apprentissage en situation de handicap<sup>11</sup> »). Il s'agit également d'outiller et de soutenir les personnes pour qu'elles aient des ressources et qu'elles puissent identifier et faire face aux obstacles environnementaux. Dans le cadre de la scolarité, il peut s'agir d'un ajustement des méthodes d'apprentissage, dans le monde du travail, du recours à un matériel adapté et dans le contexte des loisirs, d'un apprentissage spécifique (exemple : lecture d'un plan de métro).

### **La communication alternative et améliorée (CAA)**

La CAA correspond à l'ensemble des méthodes et outils conçus pour aider les personnes concernées par des troubles de la parole ou du langage à comprendre et s'exprimer. La CAA permet aux personnes d'exprimer leurs besoins, leurs ressentis et leurs choix afin de s'affirmer en tant qu'actrices de leur vie, de faciliter leur participation sociale et leur inclusion.

Pour cela, elles peuvent mobiliser une large palette de moyens, méthodes et outils qui vont de la langue des signes aux dispositifs technologiques de communication assistée.

La CAA propose des méthodes de communication multimodales sans assistance physique ou sans aide technique, comme :

- les gestes ;
- le langage des signes ;
- le regard ;
- les mouvements corporels ;
- etc.

La CAA propose également des outils de communication qui nécessitent l'utilisation d'aides techniques ou de matériels (basse, moyenne ou haute technologie), comme :

- des tableaux de communication ;
- des pictogrammes ;
- des claviers alphabétiques ;
- des carnets de communication ;
- des dispositifs électroniques de synthèse vocale ;

---

<sup>9</sup> Accessibilité universelle | handicap.gouv.fr

<sup>10</sup> Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

<sup>11</sup> Sarralié, C. et Vergnaud, G. (2006). Le développement des compétences et l'adaptation des enseignements. Actes du colloque inaugural de l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS HEA) (p. 111-119). Suresnes : INS HEA. Cité dans : Gouédard, C. & Sarralié, C. (2016). Développement des compétences et pratiques inclusives : la prise de notes à l'université. *Éducation et francophonie*, 44(1), 117-133. <https://doi.org/10.7202/1036175a>

– etc.

L'instruction numéro DGCS/SD3B/2025/86<sup>12</sup> du 23 juin 2025 relative au déploiement de missions départementales d'expertise et d'information autour de la communication alternative et améliorée (CAA) entérine le recours à la CAA dans les ESSMS. Ces derniers vont être dans l'obligation d'accompagner l'accès à la communication et de renforcer la présence d'outils de CAA avec l'appui des missions départementales d'expertise en CAA.

## La neurodiversité

Comme pour d'autres types de troubles, de maladies, l'appréhension des personnes présentant un TDI selon un angle et un accompagnement adaptés est indispensable. Aussi, la notion de neurodiversité<sup>13</sup> comporte des enjeux essentiels à considérer afin de prendre en compte la spécificité de ce public sans pour autant dénier le handicap et les difficultés qui découlent de certaines situations.

La neurodiversité<sup>14</sup> représente la diversité des fonctionnements cognitifs. Il s'agit d'un concept concernant initialement les personnes autistes et qui a été théorisé par Judy Singer (1999). Aujourd'hui, ce terme permet de désigner la diversité des profils cognitifs humains en insistant sur une perception de l'intelligence et de ses manifestations allant au-delà des troubles, des déficits et des déficiences. S'agissant des personnes présentant un TDI, même s'il est possible de parler de neurodiversité, on se situe dans le champ du handicap<sup>15</sup> qui renvoie à un fonctionnement déficitaire permanent avec des répercussions plus ou moins fortes et des adaptations nécessaires de l'environnement pour soutenir la participation et l'inclusion de la personne.

## La stratégie nationale 2023-2027 pour les troubles du neurodéveloppement : autisme, DYS, TDAH, TDI

En cohérence avec les axes et objectifs fixés lors de la 6<sup>e</sup> conférence nationale du handicap et les engagements de la stratégie nationale 2023-2027 pour les troubles du neurodéveloppement : autisme, DYS, TDAH et TDI, ces recommandations viennent soutenir un certain nombre de points pour un accompagnement adapté de la scolarité de la personne présentant un TND et plus particulièrement un TDI.

En effet, elles soutiennent la mise en place d'un parcours de qualité de l'élève présentant un TDI, en accompagnant les professionnels (sensibilisation, formation, renforcement des expertises, etc.) mis en exergue par les engagements n° 2 et 3 :

– la garantie d'un parcours de qualité grâce à un nécessaire renforcement des expertises sur les TND ;

---

<sup>12</sup> L'instruction comprend 2 annexes. Annexe 1 : Définition et principes généraux sur la communication alternative et améliorée (CAA) et annexe 2 : Cahier des charges relatif au déploiement de la mission départementale d'expertise et d'information autour de la communication alternative et améliorée (CAA).

<sup>13</sup> Brigitte Chamak et Béatrice Bonniau, chap. 8 « Neurodiversité : une autre façon de penser », dans Brigitte Chamak et Baptiste Moutaud (dir.), Neurosciences et société : enjeux des savoirs et pratiques sur le cerveau, Paris, Armand Colin, coll. « Recherches », mars 2014, 315 p.

<sup>14</sup> Pedemonte, N (2019). La neurodiversité et les droits des personnes autistes. Médecine et Philosophie, 1(1), 43-51. <https://stm.cairn.info/revue-medecine-et-philosophie-2019-1-page-43?lang=fr>

<sup>15</sup> L'article L. 114 de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées définit le handicap : « Constitue un handicap toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. »

- la sensibilisation et la formation (guidance parentale, compréhension du fonctionnement de la personne et de l'ensemble des accompagnants (parents, professionnels du secteur médico-social et de l'Éducation nationale).

Elles apportent des points de repère aux professionnels pour adapter l'accompagnement à la singularité de chaque élève (support, environnement, etc.) et anticiper/préparer les transitions, mis en avant par les engagements n° 4 et 3 :

- une « école pour tous » et l'accès à tous les enfants présentant un TDI à l'école en garantissant l'accessibilité pédagogique (méthodes d'apprentissage, supports et environnements adaptés) et l'accès aux compensations humaines et matérielles), la prise en compte des spécificités de chacun (fatigabilité, rythme, etc.) ;
- le renforcement de l'accès à l'enseignement supérieur des étudiants en situation de handicap et des étudiants aidants, en les accompagnant pour réussir à l'université et en veillant à les accompagner dans les périodes de transition.

Elles insistent sur une indispensable coordination et collaboration entre les professionnels (secteur médico-social, Éducation nationale, etc.) que l'on retrouve dans les engagements n° 4 et 6 :

- le renforcement des liens entre les professionnels qui interviennent auprès de l'élève ;
- un partenariat avec des acteurs des collectivités territoriales pour faciliter l'inclusion des élèves aux activités périscolaires et, plus largement, aux loisirs en facilitant la gestion de ces temps pour leurs familles.

## Les principes généraux

Il est indispensable d'avoir une approche globale et cohérente de l'accompagnement d'une personne présentant un TDI. Tous les domaines de fonctionnement abordés dans le volet 1 de ces recommandations sont intrinsèquement liés entre eux. Des principes communs importants existent, en termes d'évaluations et d'interventions, et doivent être pris en compte dans les différents environnements de la personne (scolarité, travail et vie active, loisirs). Aussi, ces principes sont rassemblés dans la partie « Principes généraux » car ils représentent une base incontournable de l'accompagnement d'une personne (cf. Volet 1 – Principes généraux). La synthèse ci-dessous reprend ces éléments pour plus d'aisance dans l'appréhension de l'accompagnement à la scolarité d'un élève présentant un TDI.



### Points de repère du volet 1

Pour être efficaces et cohérentes entre elles, les évaluations et les interventions impliquent des conditions communes aux différents domaines de fonctionnement (cf. Volet 1 – Principes généraux).

La prise en compte pour la personne de :

- ses forces, intérêts et préférences ;
- l'estime qu'elle a d'elle-même ;
- son rythme, son attention, sa disponibilité psychique et sa fatigabilité ;
- son environnement ;
- son installation.

Lors des évaluations, la prise en compte pour la personne de :

- ses attentes, souhaits et informations ;
- son rythme selon sa situation et son environnement ;

- la possibilité d’une interruption dans l’évaluation si elle le souhaite ;
- l’adaptation du discours à sa compréhension et l’utilisation d’outils/méthodes adaptés à son niveau de communication ;
- l’explication et la compréhension de chaque étape ;
- la mise en place d’objectifs clairs, quantifiables et atteignables.

Lors des interventions, la prise en compte pour la personne :

- d’une mise en œuvre précoce et tout au long de sa vie ;
- d’une planification et d’une compréhension de l’intervention ;
- d’un ajustement des objectifs à sa dynamique de progression et à l’évolution de ses besoins ;
- d’une diversification des activités dans différents environnements ;
- des interrogations lors d’un échec (méthode, consignes, outil, environnement, etc.) et des réajustements.

Plus généralement, il faut veiller au croisement des expertises de la personne, des professionnels et des familles.

## Éléments de lecture

### La différence entre scolarité et scolarisation

- La scolarité désigne le parcours d’études ou la période pendant laquelle une personne fréquente un établissement d’enseignement.
- La scolarisation désigne l’action ou le processus d’inscrire et d’intégrer un enfant dans un système scolaire, ou encore le fait qu’il bénéficie effectivement d’un enseignement.
- La scolarisation correspond à l’entrée et l’intégration dans l’école, tandis que la scolarité est le parcours qui s’y déroule.

Aussi, dans ces recommandations, le terme scolarité est privilégié afin d’identifier l’accompagnement à mettre en place pour assurer aux enfants présentant un TDI un parcours scolaire de qualité.

Environnement scolaire et activité périscolaire : la scolarité d’un élève TDI peut se dérouler dans divers environnements scolaires :

- en milieu ordinaire : à l’école, au collège et au lycée, en classe ordinaire avec ou sans l’appui d’unités localisées pour l’inclusion scolaire (ULIS), des établissements régionaux d’enseignement adapté (EREA) et lycées d’enseignement adapté (LEA) ;
- en milieu protégé : en institut médico-éducatif (IME) via les unités d’enseignement (UE) qui sont situées au sein des IME ou dans le cadre d’unités d’enseignement externalisées (UEE) situées au sein des écoles, des collèges et des lycées.

En outre, l’élève présentant un TDI peut avoir besoin de l’intervention d’un service d’éducation spécialisée et de soins à domicile (SESSAD) pour soutenir sa scolarisation ou d’un accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH).

Ces recommandations concernant l’ensemble des élèves présentant un TDI (tous degrés confondus), il a été décidé d’utiliser le terme « environnement scolaire » pour intégrer les différentes situations et

environnements, en étant toujours vigilant à adapter l'accompagnement de l'élève. Ainsi, lorsque l'on parle d'environnement scolaire, il s'agit de prendre en compte les composantes suivantes :

- les personnes (élèves, famille, etc.) ;
- les acteurs (ATSEM, AESH, personnels de RASED, personnels de SESSAD, etc.) ;
- les différents espaces (physiques, numériques, etc.) ;
- les ressources (humaines et matérielles) ;
- les règles et accords pour un soutien de l'apprentissage et de l'enseignement.

Les activités périscolaires<sup>16</sup> correspondent aux activités qui ont lieu à l'école (ou environnement scolaire), mais qui ne relèvent pas des cours obligatoires. Elles sont encadrées par des professionnels dédiés (animateur éducatif-accompagnement périscolaire, personnels de cantine, etc.) et doivent être accessibles à tous. Elles correspondent à :

- la période d'accueil du matin avant la classe ;
- la pause méridienne dès la fin de la matinée de classe au retour en classe l'après-midi incluant le déjeuner (cantine) ;
- la période d'accueil du soir immédiatement après la classe (études surveillées, accompagnement à la scolarité, accueils de loisirs, activités culturelles ou sportives, garderie).

### Point juridique sur les AESH

Afin de favoriser la continuité de l'accompagnement des élèves en situation de handicap et de faciliter leur accès au service de restauration scolaire, la loi n° 2024-475 du 27 mai 2024 permet que les accompagnants des élèves en situation de handicap soient rémunérés par l'État durant le temps scolaire et le temps de pause méridienne.

Le cas échéant, il est possible de contacter le pôle inclusif d'accompagnement localisé (PIAL) ou le pôle d'appui à la scolarité (PAS) pour échanger sur le besoin d'accompagnement par un AESH, le nombre d'heures délivrées, etc.

### L'école inclusive<sup>17</sup>

« L'École inclusive vise à assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves, de la maternelle au lycée, par la prise en compte de leurs besoins partagés pour apprendre et des besoins plus spécifiques de certains d'entre eux [...]. Bâtir une école plus inclusive constitue un enjeu fondamental d'équité. Rendre accessibles les savoirs et la connaissance bénéficie à tous les élèves, avec ou sans besoin particulier, reconnu ou non en situation de handicap.

Conformément à l'article L. 111-1 du Code de l'éducation, l'enjeu d'égalité et la question de la justice sociale sont placés au cœur des priorités de l'Éducation nationale avec l'ambition que chaque élève bénéficie des conditions permettant sa réussite dans une société pleinement inclusive. »

En France, c'est l'instruction qui est obligatoire, cf. article L. 131-1 du Code de l'éducation : « L'instruction est obligatoire pour chaque enfant dès l'âge de trois ans et jusqu'à l'âge de seize ans. La présente disposition ne fait pas obstacle à l'application des prescriptions particulières imposant une scolarité plus longue<sup>18</sup>. »

<sup>16</sup> Les activités périscolaires n'ont pas un caractère obligatoire à l'inverse de l'instruction scolaire.

<sup>17</sup> Source : École inclusive | Éduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse | Direction générale de l'Enseignement scolaire

<sup>18</sup> [https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section\\_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006166564/#LEGISCTA000006166564](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006166564/#LEGISCTA000006166564)

## **L'accord de la personne présentant un TDI relatif à la participation de sa famille/son représentant légal à son accompagnement**

Le partage d'informations est un élément majeur à prendre en compte dans l'accompagnement des personnes vulnérables. S'agissant des personnes présentant un trouble du développement intellectuel, les familles font partie intégrante de leur accompagnement comme cela est indiqué dans le livret consacré à l'accompagnement des familles et des professionnels du 1<sup>er</sup> volet de ces recommandations. À ce titre, elles peuvent être informées de certains éléments de l'accompagnement selon les situations.

- pour les mineurs, toutes les décisions et les informations les concernant sont présentées et soumises aux parents, au tuteur et au représentant légal.
- pour les majeurs, la communication et le partage d'informations avec la famille/représentant légal/tuteur ne peuvent être menés qu'avec l'accord/consentement préalable de la personne concernée majeure.

Cette recherche de consentement systématique suppose de prévoir les moyens de communication adéquats pour informer la personne concernée de :

- son droit à s'opposer à l'échange et au partage d'informations la concernant ;
- son droit à changer d'avis ;
- la nature des informations qui peuvent être transmises à sa famille ;
- l'identité des destinataires de ces informations.

# 1. Les préalables à mettre en œuvre

## Constats

L'école inclusive a un enjeu d'équité, celui de prendre en compte la singularité et les besoins de chaque élève afin de leur garantir une scolarisation de qualité en milieu scolaire ordinaire. L'école inclusive est aussi un lieu de développement des potentialités au-delà de l'acquisition des savoirs que l'école vient soutenir. Pour cela, l'accessibilité pédagogique repose sur l'identification et la prise en compte des besoins d'adaptation et d'accompagnement personnels et scolaires de l'élève présentant un TDI ainsi que l'aménagement de son environnement. De plus, la participation de l'élève à sa scolarité, le développement de son autodétermination tout au long de son parcours scolaire et son adhésion aux objectifs pédagogiques sont nécessaires et ne peuvent se réaliser qu'avec l'instauration de relations de confiance avec les professionnels. Les équipes éducatives jouent un rôle important car elles peuvent accompagner les parents à aider leur enfant à la maison (ex. : réalisation de petits objectifs pédagogiques). Cette démarche permet de maximiser l'efficacité de ce qui est travaillé au sein de l'école, notamment en recherchant à transposer les acquis dans les différents environnements, aussi bien au niveau scolaire que périscolaire.

## Enjeux

- La participation de l'établissement scolaire à l'organisation des étapes à venir pour préparer l'élève présentant un TDI à son avenir.
- La considération de l'élève présentant un TDI avant tout comme une personne, tout comme ses camarades, pour qui il est important de développer l'ensemble de ses capacités, sa participation aux différentes activités sociales, sa confiance en soi, sa place au sein de la communauté.
- La prise en compte de la singularité de l'élève présentant un TDI dans son environnement scolaire.
- L'importance pour l'élève présentant un TDI d'avoir des parcours pluriels (ex. : UE, ULIS, IME).

## Points de vigilance

- Il est important de ne pas se focaliser uniquement sur l'accès disciplinaire au programme scolaire mais de veiller à la progression de l'élève au sein de ce programme en fonction de ses besoins et appétences.
- Tout élève présentant un TDI doit pouvoir accéder à une scolarité, qu'il soit suivi ou non par un établissement ou un service social ou médico-social.

## RECOMMANDATIONS

### 1.1. L'identification et la définition des besoins d'accompagnement

- ➔ Anticiper la scolarité de l'enfant présentant un TDI et identifier en équipe pluridisciplinaire, en fonction de son âge, l'environnement scolaire le plus adapté (structure du secteur médico-social, établissement scolaire, etc.). Pour cela, il s'agit :
  - de prendre en compte les évaluations réalisées, les besoins et choix identifiés de l'élève présentant un TDI ;
  - d'expliquer, à l'élève et sa famille, l'accompagnement que chaque type de structure peut délivrer.

- ➔ Appréhender l'accompagnement de l'élève présentant un TDI dans sa globalité (ex. : sur une journée ou une semaine) et non ciblé uniquement sur les temps de scolarité. Cela permet d'apporter des réponses cohérentes aux élèves, particulièrement pour ceux qui sont scolarisés à temps partiel ou à domicile. Vérifier que l'élève bénéficie de la PCH aide humaine. Le cas échéant, aider la famille à constituer le dossier.
  
- ➔ Recueillir les informations et les besoins d'accompagnement de l'élève pour identifier les aménagements nécessaires à sa scolarité. Pour cela, tenir compte des différentes évaluations des domaines de fonctionnement (cf. Volet 1 – livrets sur les domaines de fonctionnement<sup>19</sup>) et se référer au Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation (GEVA-sco) qui contient :
  - des informations sur la scolarité actuelle de l'élève (établissement fréquenté, parcours scolaire, accompagnements et soins, aménagements, etc.) ;
  - une évaluation succincte de son niveau scolaire ;
  - son emploi du temps actuel ;
  - une grille d'observation de ses activités (compétences dans différents domaines au regard des compétences attendues chez un enfant du même âge en lien avec les programmes scolaires en vigueur). Dans la perspective d'échanges constructifs lors de la réunion de l'équipe de suivi de scolarisation (ESS), cette partie doit être préremplie par son enseignant ou professeur principal ;
  - un volet « autonomie » pour identifier et comprendre où en est l'élève en matière d'autonomie dans la vie quotidienne, ses habiletés sociales, ses capacités d'abstraction, son temps d'acquisition des compétences, ses forces, ses faiblesses et les points à améliorer, etc. À cet effet, s'appuyer sur les éléments de la rubrique « Points d'appui » qui mentionnent les leviers et les besoins à compenser. Les éléments de cette rubrique peuvent être étayés par des photos qui rendent compte des besoins à compenser. Même si la MDPH est amenée à intervenir plus globalement, pour ce volet, elle peut intervenir en se rapprochant de l'enseignant référent ou de la famille.

Pour plus d'informations, se référer au site internet du gouvernement « Mon parcours handi-cap<sup>20</sup> » et au dossier GEVA-Sco<sup>21</sup>.

### **Bon à savoir sur le GEVA-Sco**

Le GEVA-Sco (1<sup>re</sup> demande) est un document regroupant les principales informations sur la situation d'un élève en situation de handicap et est transmis à la MDPH pour l'élaboration de son projet personnalisé de scolarisation (PPS). C'est un outil qui permet de partager des observations, d'échanger entre les différents acteurs et de transmettre des données clés sur le parcours scolaire de l'élève. Il est alimenté par les observations partagées, les échanges entre partenaires, le recueil et la transmission d'informations relatives au parcours de scolarisation d'un élève.

Dans le cas d'une première demande de scolarisation, l'équipe éducative de l'école complète le GEVA-Sco « première demande ». L'équipe éducative est convoquée par le chef

<sup>19</sup> Volet 1 – Livrets communication et habiletés sociales, cognition et apprentissages, littératie et numératie, sensorialité et motricité.

<sup>20</sup> [École et handicap – Qu'est-ce que le GEVA-Sco ? | Mon Parcours Handicap](#)

<sup>21</sup> [formulaire\\_1redemande\\_interactif.pdf \(cnsa.fr\)](#)

d'établissement, qui renseigne le GEVA-Sco première demande. L'initiative de cette équipe éducative a lieu soit à la demande de la famille, soit à la demande de l'équipe pédagogique (enseignant, directeur ou chef d'établissement et/ou médecin scolaire et/ou membre des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED)).

Si l'enfant bénéficie déjà d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS), son ou ses enseignants/professeurs complètent alors le GEVA-Sco réexamen.

Le GEVA-Sco permet une compréhension des besoins de l'enfant et de ce qu'il est en capacité de faire, notamment grâce aux éléments renseignés dans la rubrique « Points d'appui ».

Lors de la réunion de l'ESS, l'enseignant référent complète le GEVA-Sco avec les éléments échangés et rédige la synthèse. L'ensemble de l'équipe pédagogique et la famille sont présents et participent à l'élaboration du GEVA-Sco, partiellement complété en amont. Le GEVA-Sco décrit les conséquences fonctionnelles du TDI sur les apprentissages, les relations sociales et l'autonomie de l'élève. Il sera mis en perspective avec les autres éléments présents dans le dossier MDPH (formulaire de demande rempli par la famille, certificat médical, bilans des différents professionnels connaissant l'enfant).

Le GEVA-Sco est valable tant que l'enfant est sous statut scolaire (milieu ordinaire et/ou spécialisé) dans un établissement relevant du ministère de l'Éducation nationale (jusqu'en classe préparatoire).

Le PPS, découlant du remplissage du GEVA-Sco, définit le déroulement de la scolarité, les actions et aménagements pédagogiques (ex. : tiers temps, reformulation des consignes), psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins de l'enfant. Il précise également les aménagements matériels (ex. : octroi d'un ordinateur) ou l'accompagnement humain nécessaires (ex. : AESH).

### **Point juridique : le respect du secret médical et du secret professionnel partagé**

Depuis la loi du 27 janvier 2016 sur la modernisation de notre système de santé et les deux décrets du 20 juillet 2016, le principe du secret partagé, autorisé initialement uniquement entre professionnels de santé, a été étendu à d'autres professions. Désormais, l'article R. 1110-1 du CSP prévoit que les professionnels, participant à la prise en charge d'une même personne, peuvent, en application de l'article L. 1110-4, échanger ou partager des informations relatives à la personne prise en charge lorsque ces informations sont strictement nécessaires à la coordination ou à la continuité des soins, à la prévention ou au suivi médico-social de cette personne et qu'elles entrent dans le périmètre de leurs missions.

- ➔ Accompagner la famille de l'élève présentant un TDI à se saisir et à renseigner la grille GEVA-Sco pour qu'elle puisse exprimer sa perception de la situation, voire son ressenti et indiquer les besoins de son enfant. De même, lui demander si elle accepte que le diagnostic de son enfant soit noté dans le GEVA-Sco. Dans la négative, indiquer les conséquences et le retentissement du diagnostic pour tout de même comprendre les difficultés de l'enfant. Lui conseiller de compléter la rubrique « Points d'appui » avec des photos. L'enseignant référent joue un rôle important dans cet accompagnement et dans cette coordination.

### Point de vigilance

Le GEVA-Sco est une grille très normée (« scolaire ») qui peut être difficile à appréhender pour les familles. Comme toute grille d'évaluation, un accompagnement par un professionnel et un minimum de précautions sont nécessaires pour que les familles puissent s'emparer de cet outil.

- ➔ Avoir une attention particulière à compléter la grille GEVA-Sco en amont de la réunion de l'équipe de suivi de la scolarité (ESS). En effet, cette anticipation permet que le temps de travail avec l'ESS soit efficace et qu'à l'issue de cette réunion, les décisions puissent être prises sur les aménagements nécessaires pour l'élève.
- ➔ Organiser les réunions ESS en présence du représentant légal de l'élève. Mettre en place les conditions permettant à l'élève et son représentant<sup>22</sup> de s'exprimer pour définir les objectifs pédagogiques opérationnels, le rythme d'apprentissage sur les périodes à venir, etc. Ces éléments sont notamment importants pour permettre à l'élève et à sa famille d'identifier et de comprendre ce qui est attendu de lui.

### Point de vigilance et point juridique sur l'ESS et l'équipe éducative

L'ESS<sup>23</sup> et l'équipe éducative sont deux entités distinctes. Elles font l'objet de réunions dédiées avec des modalités d'organisation spécifiques.

#### L'ESS

La réunion d'ESS est organisée, au minimum, une fois par an alors que l'équipe éducative peut se réunir plusieurs fois dans le cadre de réunions éducatives. En cas de nécessité et de besoins particuliers, les parents peuvent demander une ESS en urgence.

Les parents sont membres de droit de l'équipe éducative et/ou de l'ESS à laquelle leur participation est indispensable et obligatoire. Ils fournissent des éléments pour mieux connaître leur enfant en dehors du cadre scolaire tout en soutenant son projet de vie. L'ESS ne peut valablement se tenir en l'absence des parents (ou de l'élève s'il est majeur) ou de leur représentant.

Article D. 351-11 du Code de l'éducation : « L'équipe de suivi de la scolarisation fonde son action notamment sur les expertises du psychologue de l'Éducation nationale, du médecin de l'Éducation nationale ou du médecin du service de protection maternelle et infantile, des professionnels de santé qui suivent l'enfant et, éventuellement, de l'assistant de service social ou de l'infirmier scolaire qui interviennent dans l'école ou l'établissement scolaire concerné. Elle peut faire appel, en liaison avec le directeur de l'établissement de santé ou de l'établissement ou du service médico-social, aux personnels de ces établissements et services qui participent à l'accompagnement de l'enfant ou de l'adolescent.

Les membres des équipes de suivi de la scolarisation sont tenus au secret professionnel dans les conditions prévues aux articles 226-13 et 226-14 du Code pénal. »

<sup>22</sup> La famille peut se faire accompagner ou représenter par la personne de son choix : circulaire n° 2016-117 du 08/08/2016 – article D. 351-10 du Code de l'éducation.

<sup>23</sup> Article D. 351-1 du Code de l'éducation.

## L'équipe éducative

Article D. 321-16 du Code de l'éducation : « L'équipe éducative est composée des personnes auxquelles incombe la responsabilité éducative d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Elle comprend le directeur de l'école, le ou les maîtres, les parents concernés, le psychologue scolaire, les enseignants spécialisés intervenant dans l'école, éventuellement le médecin de l'Éducation nationale, l'infirmière scolaire, l'assistante sociale et les personnels contribuant à la scolarisation des enfants handicapés. Le directeur d'école peut recueillir l'avis des agents spécialisés des écoles maternelles.

Elle est réunie par le directeur chaque fois que l'examen de la situation d'un élève ou d'un groupe d'élèves l'exige, qu'il s'agisse de l'efficiencia scolaire, de l'assiduité ou du comportement. [...] Les parents peuvent se faire accompagner ou remplacer par un représentant d'une association de parents d'élèves de l'école ou par un autre parent d'élève de l'école. »

- ➔ Si l'élève présentant un TDI bénéficie d'un accompagnement médico-social en parallèle de sa scolarité, faire le lien entre ses projets d'accompagnement (ex. : projet personnalisé d'accompagnement et projet personnalisé de scolarisation) (cf. Annexe n° 1 sur les projets existants au sein de l'Éducation nationale et du secteur médico-social pouvant concerner les élèves présentant un TDI). Pour cela, prendre en compte les évaluations des domaines de fonctionnement de l'élève présentant un TDI qui ont été réalisées afin de connaître sa singularité. Se référer aux livrets thématiques du volet 1<sup>24</sup> et, si besoin, échanger avec les professionnels qui ont réalisé les évaluations.
- ➔ Mettre en œuvre les principes du livret parcours inclusif (LPI) en amont ou dans le cadre d'un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE), d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS), etc., afin que les besoins éducatifs particuliers de l'élève et les réponses pédagogiques soient recensés et mis en œuvre.

## Point d'information sur le livret parcours inclusif (LPI)

Le LPI<sup>25</sup> est conçu pour tous les professionnels qui accompagnent l'élève dans sa scolarité (professeurs et chefs d'établissement, médecins de l'Éducation nationale, professionnels des MDPH, etc.). Le livret de parcours inclusif est une application numérique accessible, depuis un ordinateur, qui vise à faciliter :

- la mise en place rapide et effective des aménagements et adaptations, dès l'identification d'un besoin éducatif particulier par l'enseignant, qui pourra s'appuyer sur une banque de données d'aménagements et d'adaptations mobilisables tout au long du parcours de l'élève en fonction de ses besoins ;
- la simplification des procédures de renseignement et d'édition des plans et projets par l'équipe pédagogique :
  - programme personnalisé de réussite éducative (PPRE)<sup>26</sup>,

<sup>24</sup> Volet 1 – Livrets communication et habiletés sociales, cognition et apprentissages, littératie et numératie, sensorialité et motricité.

<sup>25</sup> Le livret de parcours inclusif (LPI) | Éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse, des Sports et des Jeux olympiques et paralympiques – Dgesco

<sup>26</sup> Cf. Annexe n° 1 sur les projets existants au sein du secteur médico-social et de l'Éducation nationale pouvant concerner les élèves présentant un TDI.

- plan d'accompagnement personnalisé (PAP)<sup>27</sup>,
- guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation (GEVA-Sco première demande),
- document de mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation (MOPPS)<sup>28</sup> ;
- la formalisation de ces différents plans et projets permettant d'organiser, en tant que de besoin, le recours à divers aménagements en association avec les familles ;
- la circulation d'information entre l'école et la MDPH via une interface dédiée.

Depuis la rentrée scolaire 2023, dès lors qu'un aménagement ou un dispositif PPS, PAP, PPRE, GEVA-Sco 1<sup>re</sup> demande a été mis en place dans le LPI par l'équipe pédagogique, les parents d'élèves peuvent accéder à une synthèse des informations saisies dans cette interface.

- ➔ Lorsque les objectifs d'apprentissage visés sont éloignés du programme suivi par un élève du même âge, réaliser une programmation adaptée des objectifs d'apprentissage (PAOA<sup>29</sup>). Pour cela, l'enseignant de l'élève présentant un TDI construit le socle d'apprentissages en fonction du programme scolaire. Faire le lien avec l'ESS qui prend connaissance de cette programmation et s'assure qu'elle peut être réalisée en conformité du projet personnalisé de scolarisation.
- ➔ Évaluer régulièrement, en tenant compte des variations de l'état de l'élève présentant un TDI :
  - l'efficacité de l'accompagnement et de l'enseignement délivrés ;
  - l'appropriation des contenus pédagogiques (fond et forme) ;
  - les adaptations et les moyens utilisés pour permettre à l'élève de développer ses aptitudes, potentialités, etc. ;
  - le temps de sa scolarisation et son évolution ;
  - etc.
 Réadapter et réguler en tenant compte de l'évolution de l'élève.
- ➔ Identifier les ressources territoriales qui peuvent apporter un soutien aux professionnels et aux familles en amont des évaluations de l'élève, en lien avec la scolarisation. Il s'agit par exemple des plateformes de coordination et d'orientation<sup>30</sup> (PCO) ou encore des équipes<sup>31</sup> mobiles d'appui à la scolarisation (EMAS). En cas de difficultés à évaluer les besoins de l'élève malgré la présence d'un diagnostic, il est possible de solliciter le service<sup>32</sup> départemental de l'école inclusive (SDEI). Plus largement, les associations de malades et/ou syndromiques peuvent être une source d'informations.

<sup>27</sup> Idem.

<sup>28</sup> Idem.

<sup>29</sup> Parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires | Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

<sup>30</sup> Depuis janvier 2023, la PCO concerne également les enfants âgés de 7 à 12 ans en complément de la PCO 0/6 ans. La PCO 7/12 ans peut notamment favoriser la mise en place de renforcements scolaires adaptés en lien avec les enseignants et la famille. Elle peut aussi soutenir des professionnels de 1<sup>res</sup> lignes et de l'Éducation nationale qui souhaitent orienter un enfant vers des interventions précoces. Le fonctionnement des PCO est décrit en annexe.

<https://handicap.gouv.fr/engagement-2#:~:text=Les%20PCO%20ont%20pour%20objectif,en%20%C3%A9vitant%20le%20sur%20handicap.>

<sup>31</sup> Le fonctionnement des EMAS est décrit en annexe.

<sup>32</sup> Le fonctionnement du SDEI est décrit en annexe.

## 1.2. L'autodétermination et la participation de l'élève à sa scolarité

- ➔ Encourager l'élève à développer son autodétermination en l'accompagnant selon une juste proportion entre prise de risque/expérimentation et sécurité. Pour cela, prendre en compte le fait que son parcours et ses capacités ne sont pas linéaires et peuvent comporter des périodes de doutes, d'essais, de retours, d'erreur, etc. (cf. Volet 1 – Livret autodétermination, participation et citoyenneté).

### Point de vigilance

Chaque personne présentant un TDI peut communiquer et s'exprimer. Les difficultés de communication apparentes ne sont pas significatives d'une incapacité à comprendre et à se construire. Ce constat nécessite de questionner les adaptations pédagogiques à mettre en œuvre.



### Point de repère du volet 1

L'autodétermination est composée de quatre caractéristiques interdépendantes que sont l'autonomie, l'*empowerment* psychologique, l'autorégulation et l'autoréalisation (cf. Volet 1 – Livret autodétermination, participation et citoyenneté).

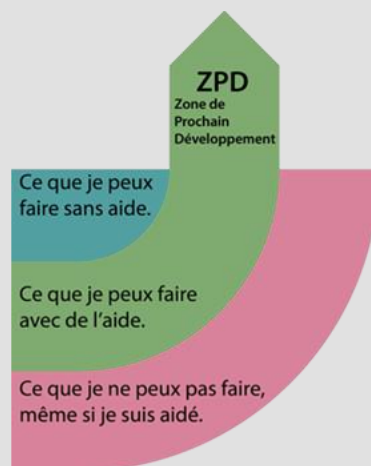
Elle permet aux personnes de renforcer leur capacité à faire des choix sans emprise et sans interférence externe<sup>33</sup>.

- ➔ Faire en sorte que l'élève soit acteur de son projet personnalisé de scolarisation (PPS). Pour cela, échanger régulièrement avec lui, à l'aide de moyens de communication adaptés à son fonctionnement pour identifier ses besoins et ses choix et avoir ses retours d'expérience. Évaluer s'il est réceptif et s'il adhère aux objectifs pédagogiques définis. Les adapter le cas échéant.
- ➔ Réaliser les évaluations afin de situer la zone proximale de développement de l'élève présentant un TDI pour réaliser des activités/apprentissages adaptés à l'évolution de ses compétences. L'idée est d'identifier la capacité de l'élève à développer progressivement son autodétermination en observant ce qu'il est capable de faire seul et ce qui nécessite l'appui d'une personne tierce. Cela permet de passer progressivement d'une régulation par autrui à une autorégulation (cf. Définition dans le « Point de repère du volet 1 » ci-dessous).

<sup>33</sup> Cela fait référence à la notion d'influence induite qui correspond à la situation d'une personne influençant le libre arbitre de quelqu'un d'autre en utilisant sa position et son autorité, que cette influence soit délibérée ou non. Elle pose un problème lorsqu'elle est induite et que la personne perd sa liberté de faire des choix et de les exprimer. Les professionnels peuvent exercer cette influence à l'égard des personnes involontairement en utilisant leur position. En conséquence, les personnes en viennent à prendre une décision qui ne correspond pas à leur choix initial. Lorsque l'influence s'apparente à de la manipulation (volontaire ou involontaire), elle devient alors une menace au développement et à l'expression de l'autodétermination (Wehmeyer, 1999).

## Point de repère du volet 1

La zone proximale de développement ou zone de prochain développement (ZPD)<sup>34</sup> correspond à la différence entre le niveau de développement actuel, tel qu'on pourrait le déterminer par les capacités de la personne à résoudre seule des problèmes, et le niveau de développement potentiel, tel qu'on pourrait le déterminer à travers la résolution de problème par cette personne, lorsqu'elle est aidée par des personnes ou collabore avec des pairs initiés (cf. Volet 1 – Livret autodétermination, participation et citoyenneté).



- ➔ En classe, en fonction de ses caractéristiques et s'il le souhaite, encourager l'élève présentant un TDI à participer. Par exemple, lui proposer de se présenter, lui demander régulièrement ce qu'il apprécie ou non et pourquoi, ce qu'il pense des activités/apprentissages réalisés et s'ils lui ont plu, etc. Commenter positivement la stratégie utilisée par l'élève et la valoriser (ex. : c'est intéressant ce que tu proposes). Le cas échéant, inciter l'élève à s'exprimer en lui faisant choisir 2 à 3 activités sur lesquelles il peut donner son avis.
- ➔ Accompagner l'élève présentant un TDI à s'auto-évaluer en veillant à ce qu'il en comprenne le sens et puisse le réaliser progressivement seul. L'auto-évaluation peut porter sur différents points, tels que ses besoins, ses préférences, le déroulé des activités, etc.

### 1.3. Les aménagements de l'environnement scolaire et périscolaire

- ➔ En partant des évaluations fonctionnelles et des besoins de l'élève, adapter l'environnement scolaire et périscolaire selon les modalités :
  - spatiales (ex. : lieu calme, emplacement près de l'enseignant, espace de régulation s'il en existe) ;
  - temporelles (ex. : temps supplémentaire, moment opportun) ;
  - matérielles (ex. : taille adaptée de la police, utilisation de synthèse vocale, utilisation d'une règle de lecture, supports adaptés, matériel de manipulation) ;
  - de soutien humain et relationnel (accompagnement ponctuel, médiation avec les pairs, besoin d'attention et de réassurance, etc.).

<sup>34</sup> L'Hermitte, R. (1987). Vygotski, Pensée et langage, P. 1985, Éditions Sociales. L'information grammaticale, 32(1), 44-46.

- ➔ Prendre en compte les particularités cognitives (ex. : résolution de problèmes, adaptation), sensorielles, motrices, etc., de l'élève présentant un TDI dans son accompagnement et lors des transitions. Les stimuli sont nombreux dans l'environnement scolaire ou périscolaire (cris, concentration, etc.) et l'élève peut avoir besoin de temps au calme pour retrouver de l'énergie (cf. Volet 1 – Thématique sensorialité et motricité). En cas de besoin d'apaisement ou de récupération par l'élève, lui proposer de se rendre dans un espace ressource (ou coin de repli) équipé de matériels sensoriels (ex. : casque anti-bruit, coussin assise picots) au sein de l'école et durant les activités périscolaires.

### **Témoignage de familles**

La dimension sensorielle est importante à prendre en compte pour que les élèves présentant un TDI aient la disponibilité psychologique suffisante pour les autres, pour eux et pour leurs apprentissages. Elle concerne la taille des salles de classe, le nombre d'enfants en classe, l'isolation phonique, la lumière, le bruit dans tous les espaces qui doivent être adaptés aux besoins spécifiques. Cette adaptation contribue également à l'amélioration des conditions de scolarisation pour tous et à une meilleure disponibilité pour l'inclusion des enfants entre eux.

- ➔ Créer un environnement scolaire et périscolaire inclusif, flexible et modulable qui permette à un élève présentant un TDI de s'y sentir bien. Cela peut par exemple passer par la mise en place d'une ergonomie de la classe adaptée avec une structuration en espaces distincts pour réaliser différentes activités. Par exemple, le cas échéant, adapter le nombre d'enfants présents simultanément dans un réfectoire et une cour de récréation.

### **Témoignage de personnes concernées**

« On était par rangées mais j'aurais préféré en rond pour que tout le monde se voie. »

« Une table pour 2, ça empêche le partage. Une disposition en rond, ça permet le partage. En rangée, on n'écoute que la professeure et si l'enfant en situation de handicap décroche, personne ne le voit. Alors qu'en rond, des enfants peuvent voir et avertir la maîtresse qu'il a décroché, qu'est-ce qu'il a. »

- ➔ Mettre en place des repères visuels et une signalétique pour que l'élève présentant un TDI puisse se repérer dans les différents espaces (ex. : au sol) et dans le temps (ex. : planning, activités routinières qui structurent la journée). Ces aménagements sont réfléchis en fonction des capacités de l'élève (ex. : photos, images, mots) et permettent de faciliter à la fois le repérage, l'engagement et la concentration des élèves.

### **Illustration sur le repérage dans le temps**

Il peut être travaillé avec la personne présentant un TDI les repères temporels en établissant un planning vide et en demandant à la personne de faire correspondre les cases « des horaires » aux « activités/temps » qui correspondent.

- ➔ Favoriser et faciliter l'intervention des professionnels intervenant au sein de l'établissement scolaire avec la mise en place d'un emploi du temps, conciliant la vie scolaire et les suivis spécialisés. En effet, cette organisation sera bénéfique pour l'élève (limitation des interruptions

scolaires, moins de fatigue, moins de gêne par rapport aux autres élèves, etc.). Réfléchir également à regrouper ces interventions sur une plage horaire donnée pour réaliser l'accompagnement de plusieurs élèves (ex. : séances d'orthophonie de plusieurs élèves sur une demi-journée). Une fois le rythme défini, éviter autant que faire se peut de modifier l'organisation de l'élève.

### **Témoignage de familles**

Dans l'établissement de ma fille, les séances de kinésithérapie et d'orthophonie ont lieu dans une salle contiguë à la salle de classe. C'est très appréciable car cela évite de perdre du temps dans les transports. Cela permet aussi à l'orthophoniste d'optimiser le temps de séance pour chaque enfant en fonction de sa forme du moment.

### **Repère juridique**

La circulaire n° 2016-117 du 8 août 2016, sur le parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires, donne la possibilité de mettre en œuvre l'intervention des professionnels libéraux dans l'école, sous certaines conditions, notamment si le besoin en est reconnu par la MDPH.

## 2. Les adaptations aux spécificités de chaque élève présentant un TDI

### Constats

L'école se doit d'accorder une place à tous les élèves, quels qu'ils soient et quels que soient leurs besoins. Pour un élève présentant un TDI, toute structure relevant de l'Éducation nationale, d'un ESSMS ou autre, doit ajuster les apprentissages et leurs modalités de mise en œuvre à sa singularité. Si de nombreux auteurs et organismes internationaux prônent une inclusion scolaire qui vise à développer la participation des élèves présentant un TDI et à vaincre les barrières des apprentissages, les systèmes éducatifs rencontrent d'importantes difficultés pour répondre à la diversité des profils et des besoins des élèves. Pourtant, si un accompagnement adapté est réalisé (ex. : travail autour des outils numériques, de la littératie et de la numératie, etc.), les élèves présentant un TDI tirent avantage de cette inclusion, laquelle profite également à l'ensemble des élèves. Ces changements de regards impliquent des changements de pratiques et une diversification des tâches qui incombent aux professionnels (enseignants, professionnel médico-social, etc.) durant les périodes d'enseignement et d'examens.

### Enjeux

- Des adaptations personnalisées (pédagogiques, environnementales, etc.) sont à réaliser pour chaque élève présentant un TDI pour lui permettre de mener sa scolarité dans de bonnes conditions.
- Le développement des apprentissages en littératie et en numératie pour un développement des compétences de l'élève présentant un TDI à l'école, dans sa vie quotidienne, etc.
- L'accès à la lecture ou à des outils en facile à lire et à comprendre (FALC) pour une amélioration de la compréhension des mots/phrases et textes est à accompagner.

### Points de vigilance

- Il est important d'identifier et d'analyser les obstacles empêchant l'élève présentant un TDI de suivre son enseignement scolaire afin d'éviter les ruptures de parcours.
- L'accompagnement et la scolarité d'élèves présentant un TDI nécessitent du temps pour l'adaptation des cours et la connaissance de leur singularité.
- L'exigence des apprentissages scolaires peut mener rapidement à des situations d'échecs et déboucher sur une estime de soi altérée.

## RECOMMANDATIONS

### 2.1. L'adaptation des séances d'apprentissage

- ➔ En début d'année et selon les évaluations réalisées, construire avec l'élève un document qui rassemble des informations à propos de ses centres d'intérêt, ses réussites, ses difficultés, sa famille, ses besoins dans la vie quotidienne, ses besoins pour participer aux activités, etc.
- ➔ Mettre en place des solutions adaptées aux différents profils cognitifs, moteurs et sensoriels ainsi qu'au rythme des élèves présentant un TDI (cf. Points de repère du volet 1 (p. 12 de ce document) ; Volet 1 – Livret sur la cognition et les apprentissages ; sensorialité et motricité), en veillant à garder une certaine souplesse et une flexibilité pédagogique. Pour cela, offrir des

choix et des options aux élèves (ex. : réalisation de schémas, carte mentale, supports numériques). En échanger avec l'élève et informer la famille des solutions mises en place.

### **Illustration sur les adaptations à mettre en place**

Lors d'une formation pour les professeurs des écoles, une institutrice nous indique ses difficultés pour cerner les adaptations qu'elle pourrait mettre en place pour les enfants avec TDI. En effet, elle remarque que les enfants répondent souvent « à côté » des questions qu'elle pose. Nous lui demandons si elle a déjà testé la compréhension des différentes questions qui sont posées : qui ? quoi ? pourquoi ? quand ? etc. En effet, l'apprentissage de tous les mots abstraits est généralement difficile et les questions sont des mots abstraits. Il est donc indispensable de mettre en œuvre des pédagogies concrètes pour permettre aux enfants (et adultes) de mieux comprendre, et donc exprimer, les mots abstraits de notre langue. Lors de notre retour, cette professeure des écoles nous a dit avoir constaté que l'enfant s'appuyait davantage sur le contexte de son environnement pour décoder ce qui lui était demandé plutôt que sur les mots du langage qui lui restaient hermétiques pour certains (les plus abstraits). Elle a donc décidé de mettre en œuvre des petits ateliers concrets et pratiques pour permettre à ces enfants d'associer un mot abstrait à sa compréhension (par exemple, différencier le pourquoi du quoi, etc.). Ce travail a permis que l'enfant puisse mieux comprendre les questions qui lui étaient posées dans les exercices.

### **Témoignage de personnes concernées**

« Je n'ai pas trop aimé la cadence d'apprentissage en primaire. Ça allait beaucoup trop vite. La cadence est faite pour les enfants sans difficultés et ce n'est pas du tout adapté pour les enfants en situation de handicap. »

« Le primaire n'a pas été très glorieux à cause du manque d'accompagnement. Il y avait les enfants valides et ceux en difficulté. D'un côté, je n'avais pas le niveau suffisant (trop de difficultés pour aller en école normale) et d'un autre côté, j'avais trop de niveau (je ne pouvais pas aller en ULIS ou autres). Je n'avais pas ma place car j'étais au milieu de tout cela. »

- ➔ Si besoin, utiliser la communication augmentée et alternative (CAA) et le FALC, comme support, pour toutes les séances d'apprentissage. Elle peut être utilisée par le biais de différents moyens (gestes, signes, expression du visage et postures corporelles, images, photos, symboles, lettres, mots, phrases, etc.) (cf. Volet 1 – Livret communication et habiletés sociales<sup>35</sup>). S'appuyer également sur la manipulation de matériel.
- ➔ Proposer des activités et des apprentissages qui correspondent aux centres d'intérêt de l'élève présentant un TDI (ex. : gestes, manipulation des mots et des nombres dans une activité liée à la cuisine) et des activités pouvant susciter son intérêt. Éviter les activités organisées sans concertation avec l'élève ou reposant davantage sur les compétences ou centres d'intérêt des professionnels (arts, sports, etc.) que sur ceux de l'élève. De même, diversifier les activités pour maintenir le niveau de concentration de l'élève.

<sup>35</sup> Livret communication et habiletés sociales : encadré communication augmentée et alternative (CAA) p. 17.

## Témoignage de personnes concernées

« On a appris du sport, du chant. J'aime le sport mais je préfère le sport maintenant avec le sport adapté plutôt qu'à l'école. L'école ne m'a pas donné l'envie du sport. La professeure me laissait un peu de côté et n'expliquait pas en détail. J'étais mis à l'écart. »

→ Composer l'emploi du temps de l'élève présentant un TDI en intégrant des séances de travail adaptées à son habileté à faire face aux sollicitations et à la pression. Prévoir également des temps de pause et de récupération (petites activités au choix). S'assurer que l'élève se repère correctement au sein de cet emploi du temps.

→ Organiser d'une manière systématique les séances de travail selon une chronologie spécifique avec :

- en début de séance, un rappel des acquis et un questionnement sur la séance précédente ;
- l'explication de l'objectif de la séance de travail actuelle et un questionnement (oral selon les enfants) pour s'assurer que l'attendu est compris ;
- un travail en sous-groupe, qui peut être découpé en sous-tâches avec des objectifs intermédiaires ;
- des retours d'informations (*feedback*) en fin de séance pour permettre un apprentissage personnalisé et adapté aux compétences de chaque élève.

Lors de ces séances, adapter les apprentissages au niveau de compréhension et d'expression de l'élève et, selon les besoins, utiliser des supports concrets.

→ Pour permettre un apprentissage le plus efficace possible, construire les séances de travail en essayant d'intégrer différentes phases, comme :

- le « quoi » de l'apprentissage en fournissant à l'élève présentant un TDI les moyens de se représenter ce dont il s'agit. Pour cela, proposer différents modes d'accès à l'information (audio, texte, image, etc.) ;
- le « comment » de l'apprentissage en fournissant différents moyens d'action et d'expression. Pour cela, proposer du matériel adapté selon les besoins de l'élève et leur évolution, et diversifier les tâches ;
- le « pourquoi » de l'apprentissage en fournissant différents moyens de participation et en s'appuyant sur l'expérience de l'élève, des situations concrètes, etc.

→ Pour travailler et comprendre un texte, évaluer la compréhension qu'a l'élève des questions qui lui sont posées et les stratégies qu'il utilise. Pour la compréhension des questions, cela passe par plusieurs points, comme :

- expliquer les mots de la question à l'aide d'exemples et d'expérimentations concrètes ;
- lui demander ce qu'il doit faire pour répondre à la question ;
- identifier s'il sait vers qui se tourner pour l'aider dans sa réponse ;
- vérifier s'il souhaite une reformulation de la question ;
- etc.

Pour les stratégies utilisées, cela implique de le questionner sur ce qu'il fait :

- pour savoir s'il a trouvé la bonne réponse ;
- pour vérifier qu'il a trouvé la bonne réponse ;

- quand il pense ne pas avoir trouvé la bonne réponse ;
- quand il n'a pas compris la question ou le texte ;
- etc.

En termes de posture, se tenir régulièrement derrière ou à côté de l'élève (si cela lui convient) lorsqu'il travaille afin de soutenir sa concentration et renforcer positivement ses efforts.

- ➔ Lors d'une séance d'apprentissage, planifier chaque tâche et décomposer les différentes étapes pour que l'élève les visualise et les comprenne à l'aide d'outils adaptés. Partager la démarche (utilisation du séquençage, de supports visuels, d'explications concrètes par exemple), méthode utilisée avec les différents professionnels, la classe et l'entourage de l'élève.
- ➔ Adapter et décomposer les consignes en éléments simples afin d'épurer la charge d'informations (orales, écrites ou graphiques) transmise à l'élève présentant un TDI. Donner une consigne à la fois à l'élève, être patient et avoir recours à la reformulation et aux explications concrètes. Le cas échéant, s'appuyer sur des éléments visuels et utiliser des formulations récurrentes pour effacer un éventuel biais de compréhension.

### **Illustration sur ce qu'on entend par des explications concrètes**

Lors d'une rencontre avec des professeurs des écoles du premier degré, une institutrice nous fait part d'une situation complexe. Elle accueille une enfant avec TDI dans sa classe. Elle lui a appris à compter jusqu'à 10 et, comme cela semblait acquis, elle est passée à l'apprentissage de l'alphabet. Au bout d'un petit temps, elle s'est aperçue que la petite fille ne savait plus compter jusqu'à 10. Elle ne savait pas comment faire. Nous lui avons expliqué qu'il était nécessaire que les apprentissages soient maintenus de façon concrète pour ne pas être « oubliés » tout en apportant de nouvelles connaissances. Nous lui avons suggéré de repartir sur le comptage et, une fois que cela semblait acquis, d'introduire dans le quotidien de vie de la petite fille des éléments en rapport avec les chiffres appris (comme une routine) : lui demander de compter des chaises autour d'une table ou des craies, ou des stylos, etc., puis d'accrocher son manteau à la 5<sup>e</sup> patère, ou encore de mettre le bon nombre d'éléments dans différentes boîtes en fonction du nombre affiché, etc.

Ces petites routines ont permis à la petite fille d'automatiser certains apprentissages en les intégrant de façon pratique dans sa vie quotidienne. Elle a donc pu être plus disponible pour absorber de nouveaux apprentissages tout en n'oubliant pas les anciens.

- ➔ Décomposer les exercices en montrant comment exécuter une compétence et en décrivant chaque étape (par exemple, montrer comment tenir un stylo et comment tracer des lettres). Cette démarche permet à l'élève de disposer d'un exemple visuel et d'un exemple verbal de ce qu'il va devoir appliquer. Ces exercices peuvent être réalisés avec des supports papier, des supports numériques ou du matériel pouvant être manipulé.

### **Illustration sur la clarté des objectifs**

Pour une bonne compréhension par l'élève présentant un TDI, cibler un objectif par tâche demandée. Par exemple, si l'enseignant demande à l'élève d'écrire à la main, il évalue sa capacité à écrire et la qualité de son écriture, si le professionnel propose un quiz, il évalue sa compréhension ou ses connaissances.

- ➔ Répéter les éléments à apprendre, les associer à des images ou à la manipulation d'objets et aider l'élève à faire le lien entre eux. Verbaliser les différentes étapes, en individualisant l'apprentissage, afin de permettre à l'élève présentant un TDI une meilleure compréhension et une intégration progressive des éléments. En effet, la répétition favorise la mémorisation des informations et le maintien des acquis.
- ➔ En fonction de la singularité de l'élève présentant un TDI sur le plan de la mémoire et de ses capacités exécutives, adapter les modalités d'apprentissage et la manière de délivrer les informations. Par exemple, mettre en place des séances d'apprentissage axées sur la transmission d'informations correctes permettant de ne pas mélanger les bonnes et les mauvaises réponses. Ainsi, l'élève présentant un TDI comprend et retient plus facilement ce qui est attendu de lui.
- ➔ Utiliser du matériel concret, des supports connus de l'élève et favoriser leur manipulation pour faciliter les apprentissages.

#### **Témoignage de personnes concernées**

« En primaire, j'aimais bien les ateliers pratiques (ex. : leçons sur le squelette) et la biologie. J'aimais tout ce qui était concret, les exercices pratiques et de manipulation. En revanche, tout ce qui était maths/dictée, j'étais en décrochage. Ce n'était pas assez concret, donc la mayonnaise avait beaucoup de mal à prendre. »

- ➔ Valoriser l'acquisition des compétences de l'élève présentant un TDI en répertoriant ses apprentissages validés ou en cours d'acquisition dans un support dédié et adapté à sa compréhension. Par exemple, l'enseignant renseigne ces éléments dans le livret scolaire unique de l'élève et rencontre les familles 1 à 2 fois par an pour le présenter et en échanger.

#### **Témoignage de familles**

« Dans une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS), les professionnels mettent en place un "Cahier de mes défis et de mes réussites" pour chaque élève. Les compétences sur les fondamentaux sont répertoriées et sont coloriées au fur et à mesure de l'avancée des compétences de l'élève. Ce cahier est identifié et compréhensible par l'élève. À la fin du document figurent les bulletins classiques. »

## **2.2. L'utilisation des outils et des supports numériques**

- ➔ Renforcer l'utilisation et la valorisation des outils numériques car ils peuvent représenter des supports intéressants pour travailler sur différents domaines que sont la compréhension de la lecture, l'écriture, la communication orale, l'organisation et la planification, la mémorisation, la manipulation, etc., et favoriser la personnalisation de la scolarité de l'élève. Il est à noter que les outils numériques n'engendrent pas d'arrêt de l'écriture manuscrite mais permettent à l'élève d'accéder à de nouvelles acquisitions.

- Accompagner l'élève présentant un TDI à utiliser les outils numériques les plus adaptés en fonction de ses compétences et de ses besoins et à faire en sorte qu'il les utilise progressivement de manière autonome. Il peut s'agir par exemple :
- d'ordinateurs ou de tablettes équipés de logiciels adaptés aux besoins (dicter des réponses, scanner, applications pour accompagner/compenser les apprentissages, livres électroniques, etc.) ;
  - de jeux de réalité virtuelle augmentée à la fois pour l'enseignement de l'alphabet, mais aussi pour les compétences de contrôle moteur ;
  - d'outils numériques permettant de réaliser des présentations (ex. : exposés).

### Témoignage de familles

Si un enfant rencontre des difficultés d'écriture, il lui est rapidement conseillé d'écrire à l'aide d'un ordinateur. Seulement, l'utilisation d'un ordinateur n'est pas facile pour tout le monde et une tablette peut être plus facile d'utilisation car elle comporte des photos, des applications, etc., et cet outil est assez intuitif pour retrouver les dossiers, etc. Les demandes auprès de la MDPH sont assez complexes car il faut que les besoins et demandes correspondent parfaitement. De plus, toute demande de matériel doit être appuyée par un professionnel spécialisé (ergothérapeute par exemple). Les ordinateurs peuvent être facilement proposés mais ce n'est pas le cas des tablettes.

- Pour permettre une accessibilité des outils à l'élève présentant un TDI, adapter leur ergonomie fonctionnelle et le niveau de simplification linguistique. Pour cela, s'appuyer sur des formations, des vidéos et des tutoriels et, si besoin, faire appel à un professionnel spécialisé, comme un ergothérapeute, un enseignant référent dédié à l'usage du numérique (ERUN)<sup>36</sup>, etc., et à des ressources telles que « les Promeneurs du Net ».

### Point d'information

« Les Promeneurs du Net » est une initiative qui a vu le jour en Suède dans les années 2000 et dont l'objectif était d'initier un dialogue en ligne avec les jeunes. En 2012, cette démarche est importée en France et après quelques expérimentations, la CAF a étendu ce projet sur l'ensemble du territoire national, intitulé : « Promeneurs du Net, une présence éducative sur Internet ». Il s'agit d'un partenariat avec le ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports, le ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes et la Mutualité sociale agricole<sup>37</sup>.

- Accompagner l'élève présentant un TDI à l'utilisation des outils numériques dans la durée. En effet, leur compréhension peut prendre du temps mais une fois que l'élève sait les utiliser, les progrès peuvent être considérables.

<sup>36</sup> L'enseignant référent aux usages du numérique (ERUN) est un enseignant formateur du 1<sup>er</sup> degré, à qui est confiée une mission annuelle par le directeur académique des services de l'Éducation nationale. Il est rattaché administrativement à une circonscription et son rôle consiste à impulser et accompagner les actions qui ont recours au numérique dans le cadre des programmes de l'école primaire.

<sup>37</sup> [Ressources | Promeneurs du Net](#)

## 2.3. L'accompagnement à l'apprentissage de la littératie et de la numératie

Pour plus de précisions, se reporter au livret littératie et numératie du 1<sup>er</sup> volet de ces recommandations ([lien](#)).

### 2.3.1. Points communs à la littératie et à la numératie

- ➔ Tenir compte des évaluations, adaptations et interventions en littératie et en numératie réalisées et nécessaires à la réussite des apprentissages à chaque élève présentant un TDI pour :
  - définir les enjeux et les objectifs de chaque activité pédagogique ;
  - déterminer les critères de réussite ;
  - organiser les activités en s'appuyant sur ses centres d'intérêt ;
  - évaluer la progression d'apprentissage et de soutien de l'élève.Pour cela, se référer au volet 1 – Livret sur la littératie et la numératie.
  
- ➔ Tenir compte de la dynamique de progression de l'élève présentant un TDI au sein de sa classe pour la mise en place des apprentissages, l'ajustement de l'accompagnement et la planification de l'enseignement.
  
- ➔ Favoriser l'utilisation de supports visuels dans l'environnement scolaire de l'élève présentant un TDI pour l'aider à acquérir des compétences en :
  - littératie grâce à la manipulation de mots et de phrases, à l'utilisation de cartes de mémorisation (*flashcards*) ;
  - numératie grâce à des supports graphiques et concrets (opérations, résolution de problèmes, éléments en lien avec le quotidien, etc.).
  
- ➔ Combiner l'apprentissage de la littératie et de la numératie à d'autres cours et disciplines. Par exemple, coupler la numératie à un cours d'éducation physique (ex. : demander aux élèves de se déplacer sur des chiffres disposés au sol, le plus rapidement possible en citant le résultat à haute voix) ou la littératie à un cours de musique (ex. : interactions, participation à la vie de l'école). Ces différentes interventions peuvent notamment avoir des résultats positifs sur le plan du langage et des habiletés sociales.
  
- ➔ Utiliser une approche informelle d'apprentissages comme la musique. Cette approche repose sur :
  - l'utilisation et l'intégration simultanée des processus d'écoute, d'interprétation, d'improvisation et de composition ;
  - le travail sur la rythmicité ;
  - le travail du corps : marquer les syllabes avec des trampolines à doigts, travailler les déplacements pour le sens de lecture, la notion avant et après en mathématiques, etc. ;
  - le choix des élèves (ex. : choix des pièces musicales) ;
  - l'apprentissage par le biais d'enregistrements audio.

- ➔ Faire du lien avec les actes de la vie quotidienne, tels que la réalisation d'une recette de cuisine pour travailler la littératie et la numératie. La réalisation d'un atelier cuisine permet de travailler différentes dimensions, telles que :
  - le déchiffrage des lettres, sons, mots ainsi que des chiffres et des quantités ;
  - la compréhension des actions grâce à l'association d'images des étapes de cuisine ;
  - le respect de l'ordre chronologique des actions à réaliser ;
  - la mémoire ;
  - etc.
- ➔ Favoriser autant que faire se peut l'accompagnement par un même professionnel pour les séances d'apprentissage afin de favoriser la création d'un lien de confiance, les échanges et le partage. Cela permet également au professionnel de connaître l'élève présentant un TDI et d'utiliser le mode de communication adapté pour faciliter sa compréhension des consignes des apprentissages.
- ➔ La littératie et la numératie concernant les personnes verbales ainsi que les personnes non oralisantes, intégrer dans les séances d'apprentissage :
  - un temps d'accompagnement plus long ;
  - la connaissance et l'utilisation d'outils adaptés.

### 2.3.2. La littératie

- ➔ En tenant compte des particularités de l'élève, réaliser les apprentissages sur les différentes composantes de littératie que sont :
  - la conscience phonologique (manipuler les phonèmes, c'est-à-dire les sons) ;
  - le décodage (relier les phonèmes aux graphèmes), c'est-à-dire relier les sons aux lettres ;
  - le vocabulaire et l'identification des mots (comprendre le sens des mots écrits) ;
  - la construction des phrases ;
  - le traitement des phrases entre elles et des liens entre elles ;
  - la fluidité de la lecture (rythme et musicalité de la voix) ;
  - la représentation et la compréhension globale du texte.

#### **Illustration sur l'identification des mots et familles/concepts**

Il est important de travailler sur les mots et les familles ou concepts abstraits. Par exemple, une personne peut reconnaître et comprendre le mot « courgette » mais pas forcément le concept/la famille « légumes » ou encore le mot « pantalon » mais pas la famille/le concept « vêtements ».

- ➔ Pour les personnes ne pouvant pas du tout accéder à la lecture, opter pour l'identification d'outils de compensation de la lecture (ex. : synthèse vocale, à partir d'ordinateur, mais aussi avec des applis sur téléphone) afin de développer la compréhension et l'expression du langage oral. S'agissant de la production de texte, s'assurer que la personne peut faire le nécessaire avec son téléphone portable (par exemple).

### Repère juridique

La loi interdit certes l'utilisation du téléphone portable au sein de l'école mais l'article L. 511-5 du Code de l'éducation dispose que « le présent article n'est pas applicable aux équipements que les élèves présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant sont autorisés à utiliser dans les conditions prévues au chapitre I<sup>er</sup> du titre V du livre III de la présente partie ».

- ➔ En fonction des évaluations et des compétences identifiées, avoir en tête que la lecture peut être travaillée avec l'élève présentant un TDI sur deux versants différents que sont :
  - les processus qui s'automatisent progressivement et qui une fois acquis permettent une lecture sans trop d'effort cognitif (ex. : reconnaissance de mots) ;
  - les processus de compréhension qui nécessitent plus d'efforts intellectuels et qui font appel aux connaissances du code écrit, de la structure du texte, du thème, etc., et à la mise en lien de toutes ces connaissances.
  
- ➔ Favoriser l'apprentissage de la lecture des élèves présentant un TDI, au travers d'actions telles que :
  - expliquer la relation « lire/écrire » qui est le point de départ et qui permet de parler et d'écrire ;
  - travailler la compréhension, la rédaction et l'appréciation d'un texte en utilisant des écrits du quotidien ;
  - intégrer la construction de la connaissance (offrir des occasions de lire et d'écrire) en organisant des séances de lecture plaisir, de lecture suscitant des échanges, etc. ;
  - rassurer les élèves sur le fait que la lecture et l'écriture sont des processus d'apprentissage prenant du temps et qui requièrent des compétences complexes ;
  - favoriser des échanges et des réflexions ;
  - favoriser un rapport positif à la langue ;
  - utiliser différents supports visuels et audio (ex. : bandes dessinées, livres imagés, livres audio) ;
  - vérifier que ce qui est déchiffré/lu est compris.
  
- ➔ En littérature et selon les besoins de l'élève, décomposer/séquencer les séances de travail en plusieurs temps, qui peuvent être les suivants :
  - activités de base (conscience phonologique, correspondance lettres/sons) ;
  - lecture d'histoire avec des questions (compréhension de textes narratifs) ;
  - utilisation des gestuelles, des supports visuels et tactiles ;
  - jeux d'apprentissage (pratique des compétences).L'instauration de ces temps permet la mise en place d'une routine qui maximise la réussite des apprentissages.
  
- ➔ Pour appréhender la lecture et pouvoir adapter les apprentissages à la singularité de l'élève présentant un TDI, prendre en compte trois composantes que sont :
  - le contexte de lecture (lieu, moment, etc.) ;
  - le texte en lui-même (thème, structuration, etc.) ;

- le lecteur (motivation, capacités cognitives, etc.).



### Point de repère du volet 1

La conscience phonologique est définie comme la capacité à percevoir, à découper et à manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, la rime, le phonème. Selon les difficultés de la personne, différentes méthodes peuvent être appliquées pour l'apprentissage de la littératie :

- pour les personnes avec troubles du langage au premier plan : apport des méthodes phonéto-gestuelles (exemple : chaque son est associé à un geste, peu importe sa graphie) ;
- pour les personnes avec troubles praxiques : apport des méthodes ludiques personnifiant les lettres pour renforcer le lien entre les lettres et les sons (exemple : méthode travaillant les correspondances entre les sons (phonèmes) et les lettres (graphèmes)).

- ➔ En début d'apprentissage en littératie, proposer des ouvrages sur un même thème ou d'un même auteur, en fonction de l'intérêt de l'élève présentant un TDI, afin de faciliter le lien avec les livres et d'éveiller sa curiosité.
- ➔ Favoriser l'utilisation de livres en montrant la manière de tenir un ouvrage, de l'ouvrir et le sens de lecture (de gauche à droite et de haut en bas). Lors de la lecture, suivre le sens avec le doigt pour permettre à l'élève présentant un TDI de visualiser ce que le professionnel lit, ce qui est écrit et de montrer le rythme de lecture.
- ➔ Favoriser la combinaison entre des imprimés, des visuels et des répétitions à l'oral pour développer la compréhension écrite de l'élève présentant un TDI. S'il est important de partir d'activités écrites, il faut aussi développer, voire commencer par des activités à l'oral, sans attendre que l'élève ne devienne bon décodeur.
- ➔ En littératie et selon les besoins de l'enfant, réaliser des séances de lecture interactives et partagées, lors desquelles l'enseignant et l'élève échangent leur rôle pour que l'élève apprenne à discuter et échanger sur l'histoire (avec l'aide de l'enseignant). Pour cela, l'enseignant peut, en amont de la séance de travail, sélectionner le vocabulaire à utiliser et préparer des affiches de communication personnalisées à chaque élève.

### 2.3.3. La numératie

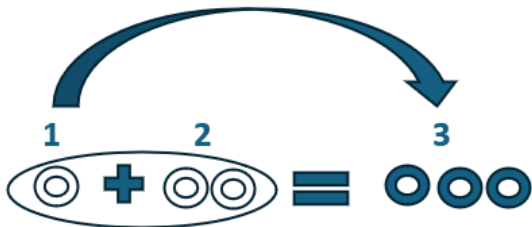
- ➔ Mettre en place des activités qui impliquent de compter, lire, écouter et interpréter (lecture d'étiquettes, choix en fonction du prix, gestion d'un petit budget) et ce, lors de moments clés de la journée (courses, élaboration d'un repas avec choix des ingrédients, etc.).
- ➔ En tenant compte des particularités de l'élève, réaliser des apprentissages sur les différentes composantes de numératie, que sont :
  - les actions sur les objets (ex. : classification, comparaison de taille, quantités, longueur) ;
  - les actions sur les connaissances numériques (ex. : suite numérique) ;
  - les actions sur l'utilisation du nombre (ex. : opérations simples).

## Illustration pour aborder la numératie

Pour appréhender les opérations simples en mathématiques (une fois que l'apprentissage d'un nombre avec une quantité est acquis), il est préférable, voire nécessaire de passer par des manipulations concrètes pour faire comprendre l'addition et la soustraction. Par exemple, mettre 1 jeton, le signe « + », 2 jetons le signe « = ». Apprendre à l'enfant à prendre le jeton « 1 » + les 2 jetons et à les déplacer de l'autre côté du signe égal « = ». Pour faciliter la compréhension et la mémoire, il est pertinent de disposer des visuels (cartes) où l'enfant peut disposer les jetons dessus.

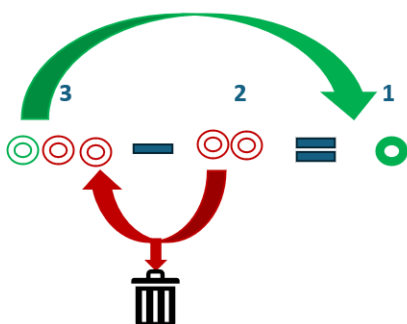
$$\overset{1}{\circ} + \overset{2}{\circ\circ} =$$

L'enfant prend l'ensemble des jetons et les place de l'autre côté du signe « = »



Idem pour la soustraction : mettre 3 jetons, le signe « - », 2 jetons et le signe « = ». Apprendre à l'enfant à identifier la quantité de jetons du dernier chiffre (2), à les déplacer vers le bas pour les retirer ; puis à enlever du premier chiffre (3) la même quantité de jetons (2) qu'il déplace également vers le bas (on peut visualiser par une poubelle par exemple). L'enfant n'a plus qu'à mettre le jeton qui reste de l'autre côté du signe égal pour obtenir le résultat de la soustraction.

$$\overset{3}{\circ\circ\circ} - \overset{2}{\circ\circ} =$$



Lors d'un exercice sur les chiffres, il fallait entourer ceux qui étaient négatifs. L'adolescent avec TDI n'a rien entouré. Je lui demande ce que veut dire négatif. Il me répond « pas bien ». Dans ce cadre, il est impossible pour lui de répondre à la consigne. Un chiffre pas bien ne veut rien dire. Je lui explique alors que c'est comme pour les températures : lorsqu'il fait très froid et que les températures descendent en dessous de zéro (appui avec du visuel), l'eau gèle. À ce moment, quand ça descend en dessous de zéro, on met un « moins » devant le chiffre. Cette explication lui a permis de répondre.

- ➔ En fonction des objectifs d'apprentissage, utiliser des supports variés et les adapter si nécessaire. Il peut s'agir de catalogues, d'objets, d'images, de chansons, etc., qui peuvent être utilisés pour :
- évaluer rapidement et globalement une petite quantité d'objets familiers (objets de couleurs différentes, cartes, stylos, etc.) ;
  - compter plusieurs objets en pointant avec le regard ou les gestes tout en récitant une suite numérique afin d'aboutir à un nombre final ;
  - regrouper des objets selon une propriété commune. Par exemple, tous les ronds, tous les verts, tous les crayons, etc. ;
  - permettre l'identification du chiffre écrit en toutes lettres au symbole mathématique (5 et cinq) ;
  - travailler la suite orale des nombres en s'appuyant sur des comptines ou des chansons ;
  - placer des repères : compter à rebours avant le début d'une activité (3, 2, 1, partez !) ;
  - etc.

### Témoignage de personnes concernées

« Il existe des leçons de mathématiques grâce à des cartes. Les bouliers servent bien pour les exercices. »

« À la fin des cahiers, il y avait les tables de multiplication. C'est typique que ça rebute les enfants. Pour un enfant en situation de handicap, ça ne parle pas. Alors que si on met 20 pots + 20 pots, ce sera la même chose mais il comprendra mieux car ce sera visuel. »

### Témoignage de familles

Ne pas savoir dire ne signifie pas ne pas savoir reconnaître et utiliser ! Il faut distinguer le « je sais dire » du « je sais reconnaître » et mettre en relation avec le « je sais utiliser ». Par exemple, on peut ne pas être en capacité de dire la comptine numérique au-delà de 10 et reconnaître et manipuler les nombres jusqu'à 31 (ce qui correspond aux jours dans le mois). On peut tout autant identifier des unités que des dizaines et faire des opérations sur des nombres importants en faisant des erreurs de dénomination liées à des difficultés de langage : « 411 » peut se transformer en « cent quatre onze » à l'oral alors que le nombre est bien maîtrisé en 411.

- ➔ Faire du lien avec les actes de la vie quotidienne, tels que le fait de faire ses courses, pour travailler la numératie et plus particulièrement :
- le déchiffrage des étiquettes et des prix ;
  - l'apprentissage au paiement des courses et à la gestion d'un budget ;
  - etc.

## 2.4. Les aménagements pour les examens

- ➔ Prévoir l'organisation et les adaptations nécessaires à l'élève présentant un TDI pour passer tout examen, allant des contrôles et des évaluations (ex. : en élémentaire) aux passages d'examens nationaux qui sanctionnent une formation (ex. : CAP). Cela peut se traduire, selon les

besoins de l'élève, par une aide humaine, l'utilisation d'une taille de caractères plus grande sur les documents, etc. Pour cela, se munir du formulaire type de demande<sup>38</sup>.

### Témoignage d'un professionnel

Au sein d'une association, dans le cadre d'examens blancs ou finaux, le centre de formation des apprentis spécialisés (CFAS) fait appel à des secrétaires d'examens (bénévoles) pour accompagner les jeunes apprentis. En fonction des besoins de chacun, elles ont pour mission de lire le sujet à haute voix, de le reformuler, d'expliquer les consignes, etc.

- ➔ Prévoir une évaluation de l'élève présentant un TDI pour identifier les dispositions particulières dont il aura besoin pour passer ses examens dans de bonnes conditions, telles que l'installation de matériel dans la salle d'examens, l'adaptation des supports des sujets, le temps de composition majoré, etc. Cette évaluation peut être réalisée par le médecin désigné par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH), un centre de formation d'apprentis (CFA), un lycée professionnel ou un organisme de formation et est à réaliser, dans la mesure du possible, l'année précédant l'examen.
- ➔ Prévoir et échanger dès le début de l'année scolaire avec l'enseignant référent, le chef d'établissement ou du service des examens et concours sur la demande et l'organisation des aménagements. Les aménagements doivent être en cohérence avec ce qui est mis en place pour les apprentissages tout au long de la scolarité/formation.

### Témoignage d'un professionnel

Une jeune adulte présentant un TDI, âgée de 18 ans, a souhaité passer un CAP cuisine. Elle l'a préparé avec une psychomotricienne en amont, ce qui lui a permis d'être prête le jour de l'examen et d'obtenir son CAP.

- ➔ Accompagner les élèves présentant un TDI pour qu'ils obtiennent une qualification, une attestation de compétences, etc. Ce sont des périodes et des éléments importants pour la construction et l'estime de soi. Pour cela, leur délivrer un accompagnement adapté à leurs besoins, lors des périodes d'examens et aux niveaux supérieurs.
- ➔ En fonction des besoins de l'élève présentant un TDI, utiliser les outils numériques pour l'aider lors des périodes de contrôle ou d'examens (ex. : correcteur orthographique, tablette et applications utilisées).
- ➔ Informer les familles sur ces procédures et aménagements possibles afin qu'elles puissent être au clair sur ce qui existe et qu'elles puissent accompagner leur proche.

### Point juridique

En application de l'article L. 112-4 du Code de l'éducation, les candidats aux examens de l'enseignement scolaire, s'ils sont en situation de handicap, peuvent bénéficier d'aménagements des

<sup>38</sup> Mon Parcours Handicap, au service des personnes handicapées et de leurs aidants | Mon Parcours Handicap

épreuves. La nature de ces aménagements et la procédure à suivre sont précisées aux articles D. 351-27 à D. 351-31 du Code de l'éducation<sup>39</sup>.

La circulaire du 8 décembre 2020<sup>40</sup> sur l'organisation des examens et concours de l'enseignement scolaire pour les candidats présentant un handicap clarifie les conditions dans lesquelles les aménagements peuvent être accordés, notamment les aides techniques et les aides humaines. Cette circulaire précise également les conditions dans lesquelles les épreuves de langue vivante peuvent être aménagées.

---

<sup>39</sup> [Organisation de la procédure et adaptations et aménagements des épreuves d'examen et concours pour les candidats en situation de handicap | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse](#)

<sup>40</sup> Cette circulaire abroge et remplace la circulaire n° 2011-220 du 27-12-2011 relative à l'organisation des examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap et la circulaire n° 2015-127 du 3-8-2015 relative à l'organisation des examens et concours de l'enseignement scolaire pour les candidats présentant un handicap.

## 3. L'accompagnement à l'école et au-delà

### Constats

Une cohérence entre l'accompagnement délivré au sein de l'environnement scolaire, périscolaire de l'élève présentant un TDI et au sein de son domicile représente un facteur important pour le développement de ses compétences. En effet, les mêmes outils et méthodes sont à utiliser de manière similaire pour ancrer les repères et les apprentissages de l'élève. À cela s'ajoutent les relations sociales et le soutien par les pairs qui permettent d'améliorer l'engagement scolaire de ces élèves et leur bien-être, que ce soit au sein de l'établissement scolaire ou à l'extérieur. Cela produit également des effets positifs (représentation, posture, etc.) sur l'entourage (enfant, parents, professionnels), la classe et l'école.

### Enjeux

- Une nécessaire cohérence de l'utilisation des outils/méthodes, des stratégies pédagogiques et des apprentissages entre l'établissement scolaire et le domicile pour permettre aux élèves présentant un TDI d'avoir leurs repères et d'intégrer les enseignements.
- Une cohérence entre les différents environnements (établissement, école, domicile).
- L'accès des élèves présentant un TDI aux activités périscolaires, sorties et voyages scolaires pour une inclusion scolaire.

### Points de vigilance

- Les situations de harcèlement envers les élèves présentant un TDI sont fréquentes. Aussi, elles demandent une vigilance accrue à l'égard des élèves concernés et plus largement des environnements scolaire et périscolaire dans lesquels ils évoluent.
- Les différences de pratiques entre l'établissement scolaire et le domicile familial peuvent engendrer des tensions entre les différents accompagnants de l'élève présentant un TDI et pour l'élève lui-même.

## RECOMMANDATIONS

### 3.1. Les devoirs et les cours à domicile

- ➔ Prendre en compte le rythme et la fatigabilité cognitive de l'élève présentant un TDI pour la réalisation des cours et l'aide aux devoirs à la maison (ex. : révisions, entraînement à la lecture ou aux calculs). En effet, ce dernier peut être épuisé au regard de la mobilisation constante de ses facultés et il n'est pas toujours évident de réussir à le motiver ou à le faire travailler après un temps d'école.
- ➔ Afin de permettre un bon apprentissage et d'éviter les tensions au sein du domicile de l'élève présentant un TDI, délivrer un accompagnement pour les devoirs ou pour la scolarisation à domicile qui soit cohérent, en utilisant :
  - les mêmes outils et méthodes (ex. : communication) au sein des différents environnements (scolaire, médico-social et familial) de l'élève ;
  - les méthodes d'apprentissage adaptées aux capacités de l'enfant, selon des objectifs précis et définis.

Ces points d'attention permettent à l'élève d'avoir progressivement confiance en lui et en ses capacités. Ces supports et outils peuvent également inclure des jeux avec une visée pédagogique, des ouvrages en FALC, etc.

- ➔ Accompagner l'élève présentant un TDI à faire ses devoirs ou à revoir des points spécifiques d'apprentissage. Pour cela, identifier la solution la plus appropriée à ses besoins, qui peuvent être :
  - une aide aux devoirs ou des activités pédagogiques complémentaires (APC) réalisées par des enseignants ;
  - un accompagnement aux devoirs réalisé par des assistants d'éducation (AED) ;
  - une aide aux devoirs, à destination des collégiens de classe ordinaire ou d'ULIS collège, notamment grâce au dispositif « Devoirs faits », assuré par différents professionnels de l'établissement scolaire (professeur, documentaliste, conseillers principaux d'éducation, assistant d'éducation, etc.).
  
- ➔ Proposer à l'enseignant et à la famille de l'élève présentant un TDI de se mettre en lien pour accompagner ce dernier dans l'aide aux devoirs et utiliser les mêmes méthodes.

### **Le cas de l'instruction à domicile**

Tous les enfants âgés de 3 à 16 ans bénéficient d'une instruction dans des établissements publics ou privés au nom du principe de l'obligation d'instruction. En outre, le droit à l'éducation concerne tous les enfants, y compris ceux en situation de handicap ou affectés de troubles de la santé. Leur scolarité peut être interrompue, voire empêchée en raison de leur handicap ou des soins médicaux dont ils bénéficient. Aussi, selon sa situation et ses besoins, il est possible pour un enfant en situation de handicap de bénéficier d'une instruction dans la famille sur dérogation et selon deux modalités :

- par les parents, l'un des parents ou toute personne de leur choix ;
- par le Centre national d'enseignement à distance (CNED) qui assure le service public de l'enseignement à distance en école primaire, au collège ou au lycée selon quatre options (classe complète réglementée, classe complète libre, cours à la carte réglementés et cours à la carte libres).

Source : décret n° 2022-182 du 15 février 2022 relatif aux modalités de délivrance de l'autorisation d'instruction dans la famille. Ce décret précise les modalités d'autorisation par la DASEN pour s'engager dans cette modalité d'instruction.

- ➔ En cas d'instruction<sup>41</sup> à domicile ou à l'hôpital, assurer une continuité des outils et méthodes utilisés par l'enfant présentant un TDI. Se renseigner et se mettre en lien avec les dispositifs et les associations qui délivrent une scolarité à domicile et qui sont localisées à proximité du lieu de résidence de l'élève.

Soutenir les familles (ex. : formation, pédagogie spécifique) qui peuvent assurer les devoirs à la maison afin qu'elles soient en phase avec les apprentissages réalisés en milieu scolaire et qu'elles puissent participer aux progrès de leur proche.

<sup>41</sup> Cf. présentation en annexe de l'accompagnement pédagogique à domicile, à l'hôpital ou à l'école (APADHE).

## 3.2. Les activités périscolaires, sorties et voyages scolaires

- ➔ Dès le début de l'année scolaire ou le plus en amont possible, organiser un échange entre l'établissement scolaire et la famille de l'élève présentant un TDI afin de se renseigner sur l'existence de projets de sorties et de voyages scolaires et sur les conditions matérielles et financières requises pour favoriser la participation de l'élève à ces temps importants de la vie de la classe.
- ➔ Réfléchir en équipe à des activités qui seront appréciées par l'élève présentant un TDI et qui lui permettront de s'inclure avec ses camarades et de ne pas être mis à l'écart. Pour cela, organiser des activités permettant de montrer les centres d'intérêt, les compétences et les forces de l'ensemble des élèves (avec ou sans TDI).

### Témoignage de familles

Un jeune présentant un TDI a un bon niveau au babyfoot et ce niveau est reconnu par tous ses camarades. L'objectif, pour les autres enfants de la structure/l'école, est de le battre. Dans ce cas, cette situation est vue comme la reconnaissance des compétences particulières d'une personne très forte au babyfoot.

- ➔ Dans l'objectif d'une inclusion scolaire, permettre aux élèves présentant un TDI de participer aux activités périscolaires afin de :
  - favoriser des temps de partage avec d'autres jeunes, en situation de handicap ou non, afin de sensibiliser l'ensemble des élèves au TDI et ainsi, avoir un autre regard sur le TDI ;
  - éviter les ruptures dans sa journée en ayant accès comme tout un chacun au temps méridien ;
  - vivre des temps de socialisation et d'apprentissage dans un contexte de loisirs.
- ➔ Lorsque la famille le souhaite et par l'intermédiaire de l'enseignant référent, convier les animateurs à l'ESS pour :
  - une meilleure connaissance de l'élève par l'ensemble des accompagnants sur les différents temps de l'environnement scolaire ;
  - un accès plus large aux activités périscolaires de l'élève pour assurer une continuité et une cohérence éducatives ;
  - un accompagnement continu et de qualité de l'enfant, dans le respect du secret partagé (cf. point juridique ci-dessous).

### Point juridique : le respect du secret médical et du secret professionnel partagé

Depuis la loi du 27 janvier 2016 sur la modernisation de notre système de santé et les deux décrets du 20 juillet 2016, le principe du secret partagé, autorisé initialement uniquement entre professionnels de santé, a été étendu à d'autres professions. Désormais, l'article R. 1110-1 du CSP prévoit que les professionnels participant à la prise en charge d'une même personne peuvent, en application de l'article L. 1110-4, échanger ou partager des informations relatives à la personne prise en charge lorsque ces informations sont strictement nécessaires à la coordination ou à la continuité des soins, à la prévention ou au suivi médico-social de cette personne et qu'elles entrent dans le périmètre de leurs missions.

- ➔ En cas de réticence d'une des parties prenantes (parents, professionnels de l'Éducation nationale, professionnels médico-sociaux, etc.) à l'égard de la participation des animateurs à l'ESS, leur expliquer l'intérêt de cette présence.
  
- ➔ Organiser des réunions entre l'équipe de l'établissement scolaire et l'équipe d'animation pour faire en sorte que l'accompagnement et les activités se déroulent dans de bonnes conditions. Ces réunions permettent notamment :
  - de connaître l'élève, sa singularité, ses besoins et choix et de faciliter sa socialisation ;
  - d'identifier les apprentissages réalisés, les acquis et les objectifs à fixer ;
  - d'identifier les loisirs que l'élève peut réaliser sans adaptation au préalable ;
  - d'identifier les adaptations nécessaires selon les apprentissages et les activités ;
  - etc.
  
- ➔ Se rapprocher d'acteurs<sup>42</sup> qui travaillent sur la question de l'inclusion des enfants présentant un TDI par le biais des loisirs :
  - les pôles ressources handicap qui interviennent notamment sur les questions des loisirs et du périscolaire et donc des temps méridiens. Ils viennent en soutien aux équipes d'animation et aux familles et peuvent faire le lien autour du loisir (prêt d'outils de sensibilisation, médiation avec les familles, etc.) ;
  - il est aussi possible de consulter et s'appuyer sur le contenu du projet éducatif territorial (PEDT) qui permet à l'ensemble des acteurs éducatifs d'un territoire de coordonner leurs actions de façon à respecter les rythmes de chaque élève. C'est un projet peu connu et pourtant d'une grande ressource.
  
- ➔ Assurer une continuité des adaptations mises en place entre le contexte scolaire et le contexte périscolaire (outils de planification, de gestion des émotions ou temps de récupération, etc.). Demander le retour des animateurs en vue de réadaptations éventuelles.

### Point juridique

Dans le premier degré, les communes et intercommunalités veillent à l'accessibilité des activités périscolaires. La circulaire<sup>43</sup> n° 2015-004 du 25 février 2015 du directeur général de la Caisse nationale d'allocations familiales prévoit des possibilités de financement de la mise en accessibilité des activités périscolaires à destination des communes. Une brochure a été réalisée par les services de l'État en lien avec le Défenseur des droits et les associations d'élus locaux sur l'accessibilité des temps d'activités périscolaires (cf. Guide pratique pour des activités périscolaires de qualité<sup>44</sup>).

<sup>42</sup> Des acteurs travaillant sur l'inclusion sont présentés en annexe.

<sup>43</sup> Cette circulaire a été complétée par différentes circulaires sur les priorités de financement du fonds publics et territoires (FPT), comme la circulaire du 5 décembre 2024.

<sup>44</sup> [Guide+pratique+pour+des+ACTIVITES+PERISCOLAIRES+DE+QUALITE.pdf \(eure.gouv.fr\)](#)

### 3.3. Les relations sociales et la pair-aidance

- ➔ Donner l'opportunité à tous les élèves, en situation de handicap ou non, de se rencontrer, au sein d'établissements médico-sociaux et d'établissements scolaires pour mettre en place des moments d'échanges, par exemple autour d'activités et de loisirs. Évoquer, lors de ces rencontres, les différents rythmes d'apprentissage selon les élèves, par exemple.

#### Illustration

Une action, « Mon portrait », peut être réalisée entre des élèves. Il s'agit de se présenter aux autres élèves et aux enseignants, de donner ses envies, etc. Cette initiative permet ensuite, pour les élèves qui le souhaitent, d'échanger avec leurs camarades, par exemple sur des intérêts communs.

De même, la présentation, par l'élève présentant un TDI, de « Mes moyens de communication » peut être réalisée (ex. : tablette, classeurs d'images/pictogrammes).

- ➔ Favoriser les échanges et les interactions entre les élèves présentant un TDI et les autres élèves en mettant en place des activités partagées pour permettre de mieux se connaître (compréhension des émotions, besoins, croyances d'autrui, etc.) et encourager le développement de compétences (faire correspondre, comparer, etc.). Le cas échéant, mettre en place un système de tutorat.
- ➔ Favoriser, dans un premier temps, des ateliers en duo ou en petits groupes pour permettre plus d'opportunités d'interactions. Cela peut être réalisé avec des ateliers pâtisserie, potager, danse, etc. Si cela fonctionne, convier progressivement d'autres enfants à ces temps de partage.
- ➔ Favoriser l'élaboration et la mise en œuvre d'activités et de programmes communs s'appuyant sur des règles favorisant le « savoir vivre ensemble ». Pour cela, organiser par exemple des activités créatives (ex. : dessin, poterie) et des activités sportives collectives. À ce titre, la Fédération française de sport adapté propose des activités reposant sur ce principe.

#### Témoignage de familles

Le sport fonctionne bien car les enfants s'entraînent ensemble, comprennent des règles et ce, entre enfants présentant un TDI ou avec des enfants non handicapés. Au fur et à mesure, les enfants progressent et arrivent à atteindre des objectifs ensemble.

Le sport représente une solution pour que les personnes et les enfants arrivent à vivre ensemble. Lors d'un match, quand un point est marqué, tout le monde se tape dans la main. Il faut observer la satisfaction de tous les enfants de l'équipe. Ensuite, il est possible de réaliser d'autres apprentissages plus complexes.

- ➔ Développer la coopération et les interactions des élèves (présentant un TDI ou non) en utilisant des méthodes d'apprentissage coopératif, comme des groupes interactifs et de co-enseignements (ex. : rencontres thématiques). Cette démarche permet aux élèves présentant un TDI de développer leurs comportements adaptatifs et aux autres élèves de comprendre les intérêts et les compétences de leurs camarades présentant un TDI.

## Illustration

Il existe des programmes/dispositifs, encadrés par un adulte, qui sensibilisent et enseignent à des enfants le repérage et la promotion de comportements adaptés chez leurs camarades présentant un TDI et à ne pas pointer les comportements inadaptés à l'école. Il s'agit, grâce aux interactions et jeux des élèves, d'augmenter les compétences sociales et de jeux des élèves présentant un TDI. Cet accompagnement joue un rôle important au sein du collectif et est particulièrement important lors des périodes charnières et de flottement (ex. : temps de pause méridienne).

- ➔ Impulser et mettre en œuvre un soutien entre les élèves au sein de l'environnement scolaire durant toute la journée, c'est-à-dire dans et hors de la classe (ex. : cantine, récréations).
- ➔ Si une organisation de pair-aidance<sup>45</sup> est mise en place, prendre en compte à la fois l'âge (biologique/état civil) et l'âge développemental de chaque élève (aidé/aidant) pour favoriser les « bons » duos et adapter l'accompagnement selon les niveaux, les cycles et le type d'établissement scolaire (ex. : école élémentaire, collège, lycée).
- ➔ En fonction de l'âge de l'élève, profiter du milieu scolaire pour favoriser l'apprentissage des compétences sociales, en mettant en place :
  - des exercices d'autopromotion positive (ex. : je suis qui, qui est l'autre ? parler de ses réussites aux autres) ;
  - des exercices relatifs aux codes sociaux (ex. : dire bonjour)<sup>46</sup> ;
  - des aides pour éviter les comportements dominateurs ;
  - des sensibilisations à la tolérance autour de thème comme l'amitié ;
  - etc.
- ➔ Sensibiliser l'ensemble de la communauté éducative (enseignants, élèves, fonctions supports, animateurs, etc.) aux spécificités du handicap et plus particulièrement du trouble du développement intellectuel afin d'éviter les comportements inadaptés et le harcèlement. Pour cela, mettre en place des actions, comme des échanges pendant les activités scolaires et périscolaires, la diffusion au sein de l'environnement scolaire d'informations sur les différences existantes, les spécificités du handicap, les possibilités d'inclusion (ex. : les ambassadeurs du programme PHarE<sup>47</sup>).

---

<sup>45</sup> Cf. RBPP HAS à venir : La pair-aidance dans les organisations sanitaires, sociales et médico-sociales – Note de cadrage ([lien](#)).  
Définition citée dans la note de cadrage : « Dans le champ des politiques sociales ou de santé, la pair-aidance regroupe un ensemble de pratiques qui procède de formes d'accompagnement ou encore d'entraide et de soutien, par lesquelles une personne s'appuie sur son savoir expérientiel vécu, c'est-à-dire le savoir qu'elle a retiré de sa propre expérience d'une situation vécue, habituellement considérée comme difficile et/ou stigmatisante ou négative (exemple : expérience de vie à la rue, précarité, conduite addictive, troubles psychiatriques, etc.), pour aider d'autres personnes vivant des parcours similaires, des situations comparables. Si la pair-aidance suppose une expérience de vie habituellement stigmatisée, elle n'est pas réductible à cette seule expérience qui, en soi, ne constitue pas un savoir. La démarche de pair-aidance s'appuie ainsi sur la transformation de l'expérience en savoir expérientiel, c'est-à-dire en connaissances et compétences construites à partir d'un vécu, permettant d'accompagner comme de soutenir des personnes confrontées à des réalités semblables. » Cette définition est issue de : Haute Autorité de santé. Soutenir et encourager l'engagement des usagers dans les secteurs social, médico-social et sanitaire. Glossaire. Saint-Denis La Plaine : HAS ; 2020. [https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2020-09/has\\_49\\_guide\\_glossaire\\_engagement\\_usagers.pdf](https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2020-09/has_49_guide_glossaire_engagement_usagers.pdf)

<sup>46</sup> Se référer au livret 1 – Thématique communication et habiletés sociales.

<sup>47</sup> Programme PHarE, développé par le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse : <https://www.education.gouv.fr/non-au-harcelement/phare-un-programme-de-lutte-contre-le-harcelement-l-ecole-323435>

### Témoignage de familles

« Dans le cadre de la Journée internationale des maladies rares, des élèves d'une ULIS, à destination d'une élève porteuse d'une maladie rare, ont découpé des cœurs sur lesquels ils ont écrit : ne t'énerve pas, on t'aime ! »

- ➔ Avoir une attention particulière aux élèves présentant un TDI, non verbaux ou ayant des difficultés d'expression, qui n'arrivent pas toujours à rapporter des situations de violence. Pour cela, mettre en place des actions de prévention spécifiques et faire un lien entre ces dernières, les apprentissages des codes sociaux et l'expression des limites personnelles de chacun. Si des objectifs sont définis, les inscrire au sein du projet personnalisé de ces élèves.

### Témoignage de personnes concernées

« J'ai appris des choses mais niveau relationnel, ce n'était pas ça. J'étais le seul enfant en situation de handicap. Les autres enfants ne me prenaient pas avec eux et je n'ai eu aucun camarade. J'ai grandi seul. »

« On m'a donné des prénoms, des surnoms, des moqueries. »

« Je me faisais taper régulièrement. Ça a été du harcèlement. »

« J'avais les cheveux frisés, on me touchait beaucoup des cheveux et je détestais ça. Le professeur s'en fichait. »

- ➔ Pour favoriser les liens sociaux et leur maintien, mettre en place des organisations à destination des élèves (présentant ou non un TDI), comme la mise à disposition de locaux pour qu'ils puissent se retrouver entre eux (ex. : au sein d'un SESSAD). Avoir une attention particulière dans la durée pour que les élèves présentant un TDI ne s'isolent pas des autres élèves.
- ➔ Accompagner l'élève présentant un TDI dans ses habiletés sociales et dans la gestion de ses relations avec ses camarades. Pour cela, s'appuyer sur :
  - un travail en petits groupes (ex. : jeux de rôles, mises en situations) ;
  - des vidéos à décoder (ex. : explication des codes sociaux).
- ➔ Accompagner l'élève présentant un TDI à entrer en communication de manière adaptée avec ses pairs (ex. : si je dois collaborer, comment je fais ? que me renvoie la personne en face de moi et qu'est-ce que j'en comprends ?), à être vigilant lors d'une première rencontre, à être en récréation avec les autres enfants, etc.

Cette démarche permettra à l'élève de ne pas avoir systématiquement une attitude familière généralisée.
- ➔ Si des situations de harcèlement existent, être à l'écoute de l'ensemble des élèves (ex. : alerte). De plus, rechercher des solutions et développer des stratégies permettant de réduire les risques au sein de l'établissement scolaire. Par exemple, échanger avec les familles, s'appuyer sur des ressources comme le réseau Canopé qui peut fournir des éléments aidants<sup>48</sup>.

<sup>48</sup> Agir contre le harcèlement, une préoccupation partagée – Réseau Canopé.

## 4. Les périodes de transition

### Constats

Les personnes présentant un TDI sont sensibles à leur environnement et aux changements. Toute transition peut être difficile à appréhender et peut provoquer des ruptures de parcours si elle n'est pas préparée correctement avec l'élève présentant un TDI. Ainsi, il est indispensable d'anticiper et de préparer toutes transitions entre les différents environnements et d'avoir une attention particulière aux transports pour se déplacer d'un environnement à un autre. Afin de préparer toute transition de manière adaptée, il est important de différencier :

- les transitions diachroniques qui se déroulent sur une temporalité longue et qui sont relatives aux grandes transitions de la vie (ex. : de l'enfance à l'adolescence) ;
- les transitions synchroniques qui portent sur une temporalité courte, comme le passage d'une classe à une autre, d'une activité à une autre, de la maison à l'école, de la classe à la cantine, etc.

Enfin, les professionnels et les structures doivent inscrire ce point dans la réflexion institutionnelle pour faciliter ces périodes délicates, en s'appuyant sur la personne qui assure une fonction de coordination (cf. Volet 1 – Livret accompagnement des professionnels et des familles<sup>49</sup>).

### Enjeux

- L'indispensable besoin de communication et d'échanges entre la personne présentant un TDI, sa famille et les professionnels qui l'accompagnent pour une continuité de son accompagnement et de sa scolarité.
- L'anticipation du parcours vers l'âge adulte le plus précocement possible selon les contextes de vie et les accompagnements (enfants relevant de la protection de l'enfance, par exemple) pour éviter toute rupture.
- La possibilité de révision et d'adaptation des projets selon l'évolution de la scolarité et les souhaits de la personne présentant un TDI.

### Point de vigilance

- Être attentif à la temporalité de la transition, au rythme et à la sensibilité de l'élève présentant un TDI car cela peut représenter une source d'angoisse.
- Un temps de transport long entraîne une grande fatigabilité de l'élève présentant un TDI et ne lui permet pas de recevoir un enseignement dans de bonnes conditions.
- Le transport d'un élève présentant un TDI entre son domicile et son lieu de scolarité a des répercussions sur ses apprentissages, sa fatigabilité et sur l'organisation familiale.
- Les changements de niveau scolaire ou d'établissement scolaire (école élémentaire, collège, lycée) sont sources de rupture de parcours, de décrochage scolaire et de rupture sociale (ex. : réseau amical).

---

<sup>49</sup> Livret accompagnement des professionnels et des familles – Partie 1.4 sur les périodes de transition.

## RECOMMANDATIONS

### 4.1. L'organisation des transports

- ➔ Selon le mode de transport nécessaire pour que l'élève se rende sur son lieu de scolarité (ex. : véhicule familial, véhicule de l'ESSMS, transport adapté), réfléchir avec les différents acteurs concernés pour définir l'organisation la plus optimale (horaires, lieux, etc.).
- ➔ Sensibiliser les chauffeurs et les transporteurs aux caractéristiques du handicap et aux spécificités du TDI (par exemple : fatigabilité, difficultés de communication) car ils font partie de l'environnement quotidien de l'élève présentant un TDI.
- ➔ En cas de trajets collectifs (ex. : taxi, navette), faire en sorte que la taille du véhicule soit adaptée au nombre de jeunes afin qu'ils ne soient pas trop serrés et éviter toute anxiété ou tous comportements inadaptés. Le cas échéant, communiquer cette information aux services départementaux qui sont en charge de certains transports adaptés, notamment vers les dispositifs des établissements ordinaires (ULIS, par exemple).
- ➔ Avoir une vigilance sur le temps de transport cumulé sur une journée ou sur une semaine (ex. : temps de transport entre le domicile et le lieu de scolarité, le transport méridien, le transport pour se rendre à un rendez-vous médical). En effet, plusieurs temps de transport courts sur une même journée peuvent finalement, mis bout à bout, représenter une durée importante.
- ➔ En fonction de la distance entre l'établissement scolaire, l'ESSMS et le domicile de l'élève, évaluer ses aptitudes spatio-temporelles à se déplacer (à pied, à vélo, en transport en commun, etc.). Selon ses besoins, mettre en place des apprentissages aux déplacements et au vocabulaire à utiliser. Pour cela, développer des scénarios, comme dans le cas d'un transport en métro qui ne se déroule pas comme habituellement : savoir qui prévenir, quelle attitude avoir, apprendre à communiquer et s'entraîner à donner les informations à propos de l'endroit où l'on se trouve en le décrivant (ex. : repérage d'indices visuels), s'appuyer sur des images ou pictogrammes, des outils numériques (ex. : téléphone) et s'adapter aux informations de la personne qui est au téléphone.
- ➔ Lorsque l'élève présentant un TDI prend les transports en commun, prévoir une procédure d'alerte spécifique en cas d'absence imprévue ou si ce dernier n'est pas présent sur le lieu d'arrivée. Repérer et désigner des personnes ressources.

### 4.2. Les transitions entre les différents environnements

- ➔ Anticiper et organiser les transitions en prévoyant un plan de transition qui aura été réfléchi en amont avec l'élève présentant un TDI et sa famille et qui est inscrit dans son projet personnalisé. Il comporte les étapes progressives à mettre en place, le dossier de transition (évaluations, besoins, objectifs, adaptations, etc.), le lien entre les professionnels, etc. S'assurer que l'élève en comprenne le sens (cf. Volet 1, partie 1.4 sur les périodes de transition).

- ➔ Pour réaliser des transitions dans de bonnes conditions, identifier les facteurs de protection et les facteurs de risque de l'élève présentant un TDI, qui peuvent être d'ordre scolaire, familial et individuel<sup>50</sup>.
  - Facteurs de protection :
    - scolaires : personne sur qui compter, climat de classe et d'école positif, etc. ;
    - familiaux : soutien des parents, valorisation, etc. ;
    - individuels : estime de soi positive, sentiment d'efficacité personnelle, etc.
  - Facteurs de risque :
    - scolaires : relation maître/élève compliquée, retard scolaire, discontinuité organisationnelle du primaire vers le secondaire, etc. ;
    - familiaux : soutien inadéquat, climat familial difficile, etc. ;
    - individuels : troubles associés, motivation insuffisante, faible estime de soi, etc.
  
- ➔ Prendre en compte les changements de rythme qui surviennent lors des périodes de transition chronologique et physiologique afin que l'élève présentant un TDI puisse tirer avantage de tous les enseignements. Par exemple, adapter l'heure du début de la journée, des pauses journalières, des temps de pause, etc.
  
- ➔ Réfléchir et préparer chaque transition en étant toujours attentif à la trajectoire développementale de l'élève présentant un TDI afin d'adapter au mieux sa scolarité (ex. : rythme, structure). Pour cela, réaliser par exemple une carte mentale du parcours de l'élève.

### Illustration sur les cartes mentales

Les cartes mentales sont élaborées par l'équipe pluridisciplinaire et retracent le chemin d'évolution de l'enfant. Elles comportent l'essentiel de ce qui doit être su sur le fonctionnement de l'enfant (cognition, estime de soi, forces, faiblesses, etc.). Elles sont partagées avec les familles et elles peuvent comporter des pictogrammes pour que l'enfant comprenne de quoi il s'agit. Elles sont un support de communication entre les équipes. L'équipe d'amont la transmet à l'équipe d'aval (enseignants, éducateurs, paramédicaux). Les équipes se rencontrent en amont et échangent sur ces cartes mentales, ce qui permet, si besoin, de renforcer certains aspects au moment du nouvel accompagnement (ex. : dans une nouvelle école).

Toute utilisation de carte mentale avec un élève présentant un TDI doit être étudiée en amont et coconstruite avec lui. Selon les profils, cet outil pourrait ne pas convenir.

- ➔ En amont de tout changement d'environnement ou de niveau scolaire, organiser des temps, avec des professionnels formés, pour évoquer les orientations possibles de l'élève, selon les niveaux concernés (école élémentaire, collège, lycée, etc.). Plus spécifiquement au lycée, ces temps peuvent être organisés avec des psychologues EDO (éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle).
  
- ➔ En amont d'un changement d'établissement scolaire (ex. : collège, ULIS collège, lycée, ULIS lycée, université), anticiper l'intégration de l'élève présentant un TDI en amont de l'année

<sup>50</sup> Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire, 2012 ([lien](#)).

concernée (l'année précédente). Pour cela, avec l'appui de la personne qui assure la fonction de coordination, prévoir de :

- rencontrer le/les professeur(s) ;
- réaliser les démarches administratives ;
- formuler les demandes d'accompagnement et d'aménagement spécifiques selon les souhaits et les besoins de l'étudiant ;
- préparer le futur planning (cours, tutorat, activités extrascolaires, formation et apprentissages, etc.).

### Point juridique

Avec la mise en œuvre de la loi du 11 février 2005, les chartes Université Handicap et Grandes écoles Handicap ont accéléré l'engagement des établissements dans la désignation de référents handicap afin d'aider et d'accompagner les étudiants en situation de handicap<sup>51</sup>.

Depuis le renouvellement des chartes et la loi enseignement supérieur et recherche (ESR) du 22 juillet 2013<sup>52</sup>, instaurant l'obligation d'adoption d'un schéma directeur handicap pour les universités, le référent handicap participe à l'élaboration et à la mise en œuvre de cette stratégie handicap, au même titre que le correspondant handicap dont le cœur de mission est l'accompagnement des personnels en situation de handicap.

- ➔ Si une orientation à l'université est envisagée par l'élève présentant un TDI, identifier et se rapprocher des ressources existantes au sein de l'université et sur le territoire, comme le référent handicap au sein de chaque université, l'Association des professionnels de l'accompagnement du handicap dans l'enseignement supérieur (Apaches), etc.

Pour toute information, se renseigner sur l'application « Parcoursup » et sur le site « HandiU » du ministère.

### Point d'information

La charte Université Handicap signée en 2007 entre la conférence des présidents d'université, le ministère de l'Enseignement supérieur et le ministère du Travail, puis consolidée en 2012, marque une volonté politique affichée d'homogénéisation des dispositifs au nom d'une « plus grande équité sociale et territoriale » en matière d'accessibilité à l'université. Néanmoins, une charte n'ayant pas de valeur juridique, cette démarche reste incitative et elle laisse une latitude aux chefs d'établissement. La loi de 2013 sur l'enseignement supérieur et la recherche prescrit quant à elle la mise en place de schéma directeur de politique du handicap.

- ➔ Au moment des inscriptions dans l'établissement qui accompagnera le futur élève, organiser une rencontre, pour planifier la scolarité, se projeter et rassurer l'élève, sa famille et les professionnels.
- ➔ Garantir la continuité des expériences et des apprentissages que l'élève présentant un TDI a acquis. Pour cela, effectuer un relais entre les professionnels afin de transmettre les outils et

<sup>51</sup> [Le référent handicap | enseignementsup-recherche.gouv.fr](https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr)

<sup>52</sup> Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche.

méthodes utilisés, de partager les connaissances de l'élève, etc. Veiller à toujours utiliser des supports adéquats visuels (ex. : emploi du temps, *time-timer*) pour permettre à l'élève de vivre les transitions dans de bonnes conditions.

### **Témoignage de familles**

Le relais entre les professionnels est essentiel, comme lors d'un changement d'enseignant, car ce dernier a besoin de temps pour apprendre à connaître ses élèves et leurs comportements. Le nouvel enseignant de ma fille la trouvait passive car elle ne le regardait pas pendant les séances de travail et restait silencieuse. Or, ce comportement indique justement qu'elle écoute attentivement !

- ➔ Mettre en place des périodes d'immersion dans le(s) futur(s) lieu(x) où l'élève suivra sa scolarité afin de favoriser son intégration progressive et faire en sorte qu'il s'habitue aux différents environnements.
- ➔ Échanger régulièrement avec l'élève présentant un TDI, sa famille et les professionnels qui l'accompagnent pour savoir comment chacun vit cette transition (nouveau lieu, difficultés rencontrées, besoins, etc.).
- ➔ Prévoir un apprentissage des imprévus dans le cas des petites transitions (passage d'un lieu à un autre, par exemple) en partant de l'emploi du temps de l'élève présentant un TDI. Par exemple, que faire en cas d'absence de l'orthophoniste ? Cela suppose qu'en amont, les solutions de repli sont connues et maîtrisées par l'élève et qu'un travail sur la flexibilité a été réalisé.
- ➔ Lors de ses déplacements, proposer à l'élève présentant un TDI d'avoir une carte sur laquelle seront mentionnés différents éléments personnels, tels que son nom, son prénom, ses besoins immédiats, les coordonnées téléphoniques d'une personne ressource, etc.
- ➔ Anticiper et préparer la transition entre la fin de la scolarité et l'entrée dans la vie active. Cette période peut s'accompagner d'une rupture conduisant le jeune à ne se retrouver ni scolarisé, ni en emploi, ni en formation. Cette anticipation est d'autant plus nécessaire que les apprentissages se font dans le cadre de parcours scolaires adaptés pour obtenir une qualification afin d'accéder à un métier. Plus généralement, prévoir également des périodes d'immersion entre les ESSMS enfants et les ESSMS adultes dans le cadre d'une future orientation afin de faciliter leur intégration progressive et l'acquisition des codes du secteur adulte.

**Les transitions vers la vie active sont traitées dans le livret travail et vie active.**

# 5. La collaboration et la coordination entre les différents acteurs

## Constats

Les politiques inclusives soulignent l'importance des pratiques collaboratives pour connaître la singularité de la personne présentant un TDI et favoriser son développement personnel et professionnel. Afin d'accompagner les parcours scolaires pluriels de manière complémentaire et coordonnée avec les autres acteurs concernés, il est nécessaire pour les ESSMS de s'inscrire pleinement au sein d'une communauté d'acteurs et de contribuer à la faire vivre. De leur côté, les familles souhaitent que leur enfant bénéficie d'une inclusion sociale et d'une scolarité. Ainsi, leur implication dans le parcours scolaire de leur enfant est importante pour une complémentarité des expertises, tout comme la collaboration entre le secteur médico-social et l'environnement scolaire et plus largement, le développement d'un travail en réseau.

## Enjeux

- La collaboration, la formation, le travail conjoint et construit de l'équipe éducative<sup>53</sup> et de l'équipe du secteur médico-social pour garantir la réussite des apprentissages et le bien-être de l'élève.
- La valorisation de la pluralité des pratiques, des valeurs et des expériences des différents professionnels.
- L'adoption d'une vision commune pour une cohérence de l'accompagnement de l'élève présentant un TDI.
- Une clarification des missions de chaque dispositif existant pour une sollicitation adéquate par les familles et les professionnels.
- Un partage d'information co-élaboré entre les différents acteurs.

## Points de vigilance

- Le manque de coopération entre les professionnels et avec les familles est un facteur qui peut entraver l'enseignement des enfants présentant un TDI. Les différences de vision ou de méthode de travail peuvent nuire à la collaboration.
- L'accroissement des besoins des élèves présentant un TDI, les obstacles organisationnels (manque de ressources, charge de travail, etc.) et les attentes des environnements (Éducation nationale, ESSMS, soignants, etc.) peuvent dissuader les partenaires de collaborer entre eux.
- Il existe de grandes disparités territoriales de l'offre d'accompagnement à la scolarité des élèves présentant un TDI et de leur famille.

## RECOMMANDATIONS

### 5.1. L'implication des familles

**Préalable :** les familles/le représentant légal/le tuteur peuvent être informés de certains éléments de l'accompagnement selon les situations :

---

<sup>53</sup> L'équipe éducative est une instance destinée à mettre en commun une problématique autour d'un élève (efficacité, assiduité, comportement) et à arrêter des actions, des aides ou des demandes d'aides extérieures, dans le but d'améliorer la situation de cet élève. Elle concerne son avenir à court terme.

- pour les mineurs, toutes les décisions et les informations les concernant sont présentées et soumises aux parents, au tuteur et au représentant légal ;
  - pour les majeurs, la communication et le partage d'informations avec la famille/représentant légal/tuteur ne peuvent être menés qu'avec l'accord/consentement préalable de la personne concernée majeure.
- ➔ Formaliser le lien avec les familles en précisant les modalités de communication régulière (qui, quand, comment), les préférences de la famille (canal, langue, type de contenu) et les souhaits d'implication (réunions, ateliers, échanges individuels). Pour cela, adapter sa posture, les modalités et les outils d'échanges en fonction de la situation de chaque famille.
  - ➔ Impliquer la famille dans l'accompagnement et la scolarité de l'élève présentant un TDI. Pour cela, prendre en compte la situation de la famille, y compris de la fratrie, la communication et le partage d'information à mettre en place, etc. (cf. Volet 1 – L'accompagnement des professionnels et des familles<sup>54</sup>).
  - ➔ Échanger avec l'élève présentant un TDI et sa famille sur les différents dispositifs existants, les aides, les contenus pédagogiques de chaque dispositif/structure d'accompagnement (ex. : ULIS, IME) afin que l'offre leur soit plus lisible et qu'ils puissent faire un choix éclairé, en fonction de sa notification MDPH.

### **Témoignage de personnes concernées**

« Il faudrait plus de lien<sup>55</sup> entre les écoles, les IME, les ESAT. J'aurais aimé que l'école me dise qu'il existe cela (enseignement spécialisé) juste à côté dans la classe ordinaire. »

- ➔ Avoir une attention particulière et délivrer un accompagnement plus soutenu pour les élèves présentant un TDI qui vivent au sein d'une famille dont la situation est fragilisée ou qui sont accompagnés par le dispositif de l'aide sociale à l'enfance (ASE) (cf. recommandations « Accompagner la scolarité et contribuer à l'inclusion scolaire »).
- ➔ Encourager, dès le plus jeune âge, une participation et une collaboration des familles à l'accompagnement de l'élève (ex. : lecture, écriture) afin de limiter les facteurs de risque (ex. : décrochage scolaire, rupture de parcours). Si les familles rencontrent des difficultés (ex. : parents présentant eux-mêmes un TDI, parents maîtrisant peu ou mal le français), prévoir des temps pour les accompagner. Leur donner les explications dont elles ont besoin et les informer des ressources qu'elles pourraient mobiliser.
- ➔ Prévoir des échanges réguliers avec les différents professionnels (enseignant, équipe éducative, professionnel du secteur médico-social) et la famille, en plus de l'ESS, afin d'échanger sur leur vision respective de l'élève, sur ses besoins et sur son accompagnement afin d'arriver à se connaître et à se comprendre mutuellement.

<sup>54</sup> Livret 1 – Thématique accompagnement des professionnels et des familles – Partie 1.2 La situation de la famille et 1.5 La communication et le partage d'information.

<sup>55</sup> Cf. dispositions du décret du 5 juillet 2024 relatif aux modalités de fonctionnement en dispositif intégré des établissements et services médico-sociaux.

### Témoignage de personnes concernées

« Mes parents sont gênés de parler du handicap. C'est tabou dans ma famille. J'avais le soutien de mes parents mais ils étaient parfois démunis face à leur enfant. Admettre que son enfant a un handicap, ce n'est pas facile. Si la famille était plus à l'aise et les enseignants formés, les contacts et l'accompagnement seraient bienvenus. »

« Mes parents ne venaient pas aux réunions de l'école [...]. Il n'y avait pas d'échanges non plus par téléphone. Pas de souhait de contacts. C'était comme cela. »

## 5.2. La collaboration entre le milieu scolaire et le secteur médico-social

- ➔ S'appuyer sur les dispositifs intégrés pour faciliter les parcours des élèves présentant un TDI. Ces dispositifs permettent d'améliorer la collaboration des structures du secteur médico-social et de l'Éducation nationale.

### Repère juridique

Le décret du 5 juillet 2024 renforce l'organisation des établissements et services médico-sociaux (ESMS) en les intégrant davantage avec l'Éducation nationale pour éviter les ruptures scolaires. Ce dispositif vise à faciliter les parcours des jeunes en adaptant rapidement les accompagnements à leurs besoins, en fonction des décisions d'orientation encadrées par la CDAPH, avec l'accord des familles. Ce décret prolonge celui de 2017 qui introduisait déjà une logique d'intégration pour certains établissements comme les ITEP et SESSAD.

- ➔ Identifier un professionnel ressource en fonction :
  - des environnements dans lesquels l'élève évolue (secteur médico-social, milieu scolaire, etc.) ;
  - de sa formation ou de son appétence ;
  - des spécificités nécessaires à l'accompagnement de l'élève présentant un TDI (numérique, CAA, etc.).
- ➔ Dans la collaboration, prendre en compte de façon équivalente l'expertise et le savoir-faire de l'ensemble des acteurs, comme :
  - l'expertise de l'élève sur sa situation ;
  - l'expertise des parents sur la connaissance de leur enfant<sup>56</sup> ;
  - l'expertise de l'enseignant sur les apprentissages en classe ;
  - l'expertise du professionnel dans le domaine médico-social pour l'accompagnement de l'élève, en lien avec son TDI ;
  - l'expertise de l'AESH sur sa connaissance singulière de l'enfant qu'il accompagne en milieu scolaire ;
  - l'expertise des animateurs ou assistants d'éducation (AED) sur la connaissance de l'élève dans les temps informels ou de loisirs ;

<sup>56</sup> Se référer au livret 1 – Thématique accompagner les professionnels et les familles – Partie 1.1 Dès le début et tout au long de l'accompagnement.

- l'expertise des professionnels de santé ;
  - l'expertise des professionnels libéraux (orthophoniste, ergothérapeute, psychologue, etc.) ;
  - etc.
- ➔ Prévoir des échanges entre les professionnels (Éducation nationale et secteur médico-social) afin de connaître la situation de l'élève présentant un TDI, d'en expliquer les spécificités et d'en avoir la même perception. Cette démarche peut être réalisée par le biais :
- d'espaces communs (ex. : pratiques communes, formations conjointes) pour partager les différentes visions ;
  - de repères et d'outils communs ;
  - d'une reconnaissance et de réflexions sur la complémentarité et la richesse des différents regards ainsi que sur les controverses qui peuvent exister dans les relations partenariales.
- Ces rencontres et ces démarches représentent une base pour qu'une relation de confiance et une coopération puissent se mettre en place.
- Par exemple, les professionnels de l'environnement scolaire de l'élève présentant un TDI peuvent être sensibilisés par les professionnels ayant réalisé les évaluations fonctionnelles aux adaptations environnementales à mettre en place (disposition des tables, matériels, etc.).
- ➔ Déterminer le support d'informations commun et le plus efficace pour que l'élève, sa famille et les professionnels suivent l'évolution de la scolarité de l'élève. Utiliser par exemple le cahier de liaison ou les outils numériques, tels que les applications Pronote<sup>57</sup> (ex. : notes, réunions, dossier scolaire, demi-pension, suivi absences/retards), laclasse.com<sup>58</sup> (qui peut faire le lien avec Pronote).
- ➔ Favoriser les passerelles entre les différents environnements scolaires (école ordinaire, établissement médico-social, etc.) pour que l'élève présentant un TDI puisse avoir un parcours adapté et puisse évoluer dans ces différents environnements selon ses besoins. Dans cette perspective, les EMAS jouent un rôle important et font l'interface entre le secteur médico-social et l'Éducation nationale.

### Point d'information

Le rôle des équipes<sup>59</sup> mobiles d'appui à la scolarisation (EMAS) est de renforcer la scolarisation des élèves en situation de handicap ou en cours de reconnaissance, en apportant une expertise et des ressources aux écoles et auprès de la communauté éducative de manière souple, en s'appuyant sur les expertises et les ressources existantes dans les établissements et services médico-sociaux. Les objectifs sont ainsi de sécuriser les parcours des élèves et de constituer un soutien mobilisable pour des professionnels pour lesquels l'enjeu de formation est important sur les questions de handicap. Selon les territoires, les EMAS peuvent intervenir directement auprès des élèves.

<sup>57</sup> Pronote est un logiciel de gestion de vie scolaire créé en 1999 par Index Éducation et utilisé dans plus de 10 000 collèges et lycées.

<sup>58</sup> [Découvrir l'ENT laclasse.com – Comment ça marche ? – Blog laclasse.com](#)

<sup>59</sup> Plus d'éléments sont indiqués en annexe dans la partie Fiches acteurs.

- Échanger avec les enseignants afin de développer un travail collaboratif et de mettre en œuvre des pédagogies innovantes et adaptées pour aider les élèves dans leurs apprentissages scolaires. Le cas échéant, recueillir l'expertise d'usage des personnes présentant un TDI pour la mise en place de projets.

#### **Illustration sur l'accessibilité des connaissances**

Au sein d'une ULIS, une enseignante de SVT et une enseignante spécialisée de l'ULIS collaborent et réfléchissent ensemble afin de rendre accessibles des connaissances ciblées du cours et de permettre aux jeunes de participer à ces temps qu'ils soient lecteurs ou scripteurs. Cette initiative permet un travail commun dédié à l'adaptation des supports pour permettre à l'ensemble des élèves de comprendre les leçons.

- Pour une collaboration réussie entre les différents acteurs, il est important de :
- énoncer clairement les missions de chaque acteur ;
  - faire en sorte que les missions soient réparties de manière équilibrée en fonction des champs d'intervention et des compétences ;
  - éviter les empiètements des missions des uns et des autres.

L'organisation définie doit convenir à tout le monde et chaque acteur doit respecter son rôle et ses engagements. Cela vaut notamment pour les enfants présentant un TDI et bénéficiant d'une mesure de protection de l'enfance.

- Pour les élèves présentant un TDI qui bénéficient d'un accompagnement par des professionnels de santé au sein de l'établissement scolaire, prévoir les modalités pratiques des interventions de ces professionnels et les moyens mis en œuvre par le service ou le professionnel concerné, au sein de l'école ou de l'établissement d'enseignement pour réaliser les actions prévues dans le projet personnalisé de scolarisation de l'élève et organisées par l'équipe de suivi de la scolarisation.

### **5.3. La collaboration avec les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH)**

- Lorsque l'élève bénéficie de l'accompagnement d'un(e) AESH, mettre en place une transmission d'informations sur sa scolarité (outils et protocole, évolution, objectifs) entre professionnels concernés (enseignant, professionnels du médico-social, famille). Cela permettra à l'ensemble des professionnels qui accompagnent ou soutiennent la scolarité d'être informés des adaptations et de leur acceptation par l'élève présentant un TDI pour d'éventuels réajustements. Ces derniers peuvent être inscrits dans le livret de parcours inclusif de l'élève.

#### **Les principales missions de l'AESH<sup>60</sup>**

Les modalités d'intervention de l'AESH, durant le temps scolaire, sont précisées dans le cadre du PPS. La notification mentionne les missions de l'AESH mais ne mentionne pas la

<sup>60</sup> <https://www.monparcourshandicap.gouv.fr/scolarite/quels-sont-les-accompagnements-notifies-par-la-mdph#accompagnement-par-un-accompagnant-des-eleves-en-situation-de-handicap-aesh>

durée d'accompagnement pour les aides mutualisées, seulement pour les aides individuelles. Dans tous les cas, c'est la CDAPH qui définit les activités principales de l'accompagnant.

Contribuant à la mise en place et au suivi du PPS de votre enfant, il peut notamment :

- l'accompagner dans les actes de la vie quotidienne : lui apporter de l'aide à l'habillage et au déshabillage, l'aider à la toilette et aux soins d'hygiène de façon générale, l'aider dans son installation ou sa manipulation de matériel, l'aider dans ses déplacements, l'accompagner aux sorties de classe occasionnelles ou régulières, l'aider dans sa prise de repas (seulement si spécifié sur la notification MDPH de l'enfant), veiller, si nécessaire, au respect du régime ou à la prise de médicaments qui lui sont prescrits, etc. ;
- l'accompagner dans l'accès aux activités d'apprentissage : l'aider à communiquer, l'assister dans l'activité d'écriture, de prise de notes, le soutenir dans sa compréhension et dans l'application des consignes et des règles d'activités, etc. ;
- l'accompagner dans les activités de la vie sociale et relationnelle : faciliter la communication et les interactions entre votre enfant et son environnement, favoriser sa participation aux activités prévues dans tous les lieux de vie considérés, sensibiliser l'environnement de l'élève au handicap et prévenir les situations de crise, d'isolement ou de conflit, etc.

L'AESH est sous la responsabilité pédagogique de l'enseignant auquel il ne se substitue pas et sous l'autorité fonctionnelle du directeur de l'établissement scolaire ou du chef d'établissement.

En tant que membre de l'équipe éducative, l'AESH contribue à la mise en œuvre et au suivi du PPS de votre enfant en participant aux réunions de synthèse et aux équipes de suivi de scolarisation (ESS).

Le recours aux AESH ne constitue pas la seule réponse pour l'accès à la pause méridienne. Il est également nécessaire de réfléchir sur la question de la mise en accessibilité des activités périscolaires.

- ➔ Échanger avec les AESH pour connaître leur expérience et leurs souhaits afin d'identifier le professionnel qui pourra accompagner tel ou tel élève et assurer, autant que faire se peut, leur stabilité.
  - ➔ Échanger en équipe (enseignant, AESH, professionnels du médico-social) sur la mission de l'AESH selon les besoins de l'élève présentant un TDI, à savoir :
    - les temps d'accompagnement : uniquement sur les temps scolaires ou sur les temps de la vie scolaire plus généralement (ex. : cantine, activités extrascolaires) ;
    - le type d'accompagnement : prise de notes, niveau d'attention à porter, etc.
- Les professionnels informent les familles de ce qui a été décidé et de l'accompagnement qui sera mis en place. Ces aménagements et adaptations peuvent être inscrits dans le livret de parcours inclusif de l'élève.
- ➔ Déterminer entre l'enseignant et l'AESH l'accompagnement et l'organisation à mettre en place au sein de la classe, à destination de l'élève présentant un TDI. Pour cela, l'enseignant cherche à adapter les apprentissages aux spécificités et besoins de l'élève, réfléchit aux outils à utiliser et prévoit l'aménagement de l'environnement. Il en échange avec l'AESH qui, ensuite, applique ces outils et ces protocoles auprès de l'élève, l'objectif étant toujours de rechercher le développement de l'autonomie de l'élève.

### Témoignage de familles

L'AESH met en œuvre les procédures délivrées par l'enseignant. Attention, on entend souvent que l'intervention d'une AESH va à l'encontre de l'autonomie d'un enfant. C'est faux, elle permet de travailler sur l'autonomie grâce à des outils. Certes, l'intervention de l'AESH n'est pas une solution miracle. L'important est de savoir si elle répond aux besoins de l'enfant selon les procédures et les outils mis à disposition. L'AESH est présente pour faire ressortir les besoins de l'enfant et mettre en valeur ses réussites. Pour le groupe classe, c'est important. Bien entendu, il faut un binôme enseignant/AESH qui fonctionne bien.

### Point juridique

Les AESH travaillant dans des conditions particulières (CDD, temps partiels, etc.), la loi de janvier 2022 améliore leurs conditions de travail en ouvrant la possibilité de recruter les AESH en contrat à durée indéterminée (CDI) à l'issue d'un seul CDD de trois ans, contre deux CDD aujourd'hui<sup>61</sup>. Les AESH peuvent également exercer plus facilement durant le temps périscolaire (cantine) pour les élèves qui en ont le plus besoin depuis la loi n° 2024-475 du 27 mai 2024 visant la prise en charge par l'État de l'accompagnement humain des élèves en situation de handicap durant le temps de pause méridienne.

## 5.4. Le développement des réseaux

- Cartographier et solliciter les acteurs locaux en identifiant leurs champs d'intervention respectifs et les conventions ou partenariats existants sur le territoire. Par exemple :
- les plans et programmes territoriaux lorsqu'ils existent : PRS, schémas départementaux, conventions interinstitutionnelles, carte scolaire, cartographie établie par l'ARS et la MDPH des besoins d'accompagnement non satisfaits sur le territoire, etc. ;
  - l'Éducation nationale et les autorités académiques (ex. : DSDEN, les comités départementaux de suivi de l'école inclusive, la mairie, le conseil départemental, la MDPH, les centres ressources spécialisés (CRA, etc.) ;
  - les associations d'usagers et de parents, les associations de bénévoles, etc. ;
  - des associations sportives (USEP, UNSS) et de parasport (ex. : Comité paralympique et sportif français – CPSF) pour mettre en place des activités de sport partagé et des séances d'éducation physique et sportive (EPS) inclusives ;
  - les équipes relais handicaps rares ;
  - les établissements scolaires, les ESSMS, les dispositifs innovants ou expérimentaux de coordination ou de soutien à la scolarité (pôle de compétences et de prestations externalisées – PCPE, structures spécifiques de prévention des ruptures de scolarisation, par exemple) ;
  - les acteurs qui peuvent représenter un appui lors du parcours scolaire de l'élève présentant un TDI (CAMSP, CMP, CMPP, PMI, PCO, etc.), y compris en cas de troubles associés (ex. : TDI + TSA) ou de diagnostic complexe ;

<sup>61</sup> Loi n° 2022-1574 du 16 décembre 2022.

- les ressources<sup>62</sup> qui peuvent apporter un appui pour une collaboration, une coordination, etc., comme le projet éducatif territorial (PEDT), les plateformes de coordination et d'orientation (PCO), l'autorégulation<sup>63</sup> en milieu scolaire, les communautés 360, les PIAL, les PAS, les comités départementaux de suivi de l'école inclusive (CDSEI) qui représentent l'instance de dialogue entre l'école et le secteur médico-social ;
- les structures permettant de travailler les relais vers le secteur adulte (ex. : ESAT, entreprises adaptées, chantiers d'insertion, missions locales, emploi accompagné).

Le cas échéant, actualiser la cartographie établie.

- ➔ Mettre en place une communication entre les fonctions ressources de l'EN et du secteur médico-social afin de renforcer la lisibilité et la complémentarité des dispositifs existants, tels que PCPE, PAS, EMAS, communautés 360, etc. Systématiser le partage d'expertise et de ressources entre les professionnels de l'Éducation nationale, des secteurs médico-social et libéral ainsi que les familles.
- ➔ Mettre en place des communautés de pratiques permettant aux professionnels et aux enseignants de se rencontrer, d'échanger sur leurs connaissances, de développer des bonnes pratiques, etc. Grâce à ces interactions, ils peuvent partager leurs expériences, leurs problématiques, avoir accès à différentes ressources sociales et matérielles, ne pas être isolés et optimiser leurs pratiques. De plus, il s'agit d'une réciprocité car chaque professionnel reçoit et contribue à cette collaboration.
- ➔ Créer et animer des réseaux pour faire en sorte que différents partenaires et professionnels se rencontrent et favoriser les parcours pluriels des élèves présentant un TDI. Par exemple, il peut être organisé des comités des assistantes de service social ou des comités de directeurs de différentes associations qui réfléchissent à des portes ouvertes, à des journées à thème. Ces rencontres peuvent aboutir à la formalisation de partenariats.

### Témoignage d'un professionnel

À l'échelle nationale, des initiatives de rencontres et de temps d'échanges se développent de plus en plus. Par exemple, un comité des assistantes de service social s'est mis en place depuis plusieurs années dans le département des Alpes-Maritimes. Les assistantes de service social de ce territoire se réunissent une à deux fois par an pour échanger sur leurs pratiques, les situations des établissements du territoire, les problématiques, etc. Leur hiérarchie est avertie et est favorable à ces temps de rencontre. Il en va de même pour les responsables de service (chefs de service) de SESSAD qui peuvent se réunir dans le cadre de comités SESSAD. Ils permettent d'échanger à propos des pratiques et des innovations tout en favorisant les partenariats. Cela favorise également la fluidité du parcours dans le cas, par exemple, d'un déménagement ou d'un changement d'établissement (hors secteur notamment). Se saisir de ces instances et de ces opportunités pour échanger sur les situations des enfants présentant un TDI.

<sup>62</sup> Les ressources mentionnées sont présentées en annexe.

<sup>63</sup> Les dispositifs d'autorégulation sont désormais renommés autorégulation en milieu scolaire. Source : [Bulletin officiel](https://www.education.gouv.fr/bo/2024/Hebdo34/TSSA2419673J) numéro 34 du 12 septembre 2024 (<https://www.education.gouv.fr/bo/2024/Hebdo34/TSSA2419673J>).

## 6. L'accompagnement des différents acteurs

### Constats

Aujourd'hui encore, la scolarité d'un élève présentant un TDI manque de fluidité à plusieurs titres. Les professionnels de l'Éducation nationale et du secteur médico-social ne bénéficient encore que rarement de temps suffisant, de formations et d'outils pour pouvoir échanger et adapter les apprentissages aux besoins de chaque élève. Plus largement, ces différentes expertises rencontrent également des difficultés pour travailler et avancer ensemble dans de bonnes conditions. Aussi, comme tout accompagnement, la scolarité d'un élève présentant un TDI nécessite une organisation portée et soutenue par les équipes de direction de l'environnement scolaire de l'élève impliquant différentes interventions (ex. : définition d'une stratégie institutionnelle, temps d'échanges, formation, etc.) (cf. Volet 1 – Livret accompagnement des professionnels et des familles, partie 2 : Organisation de la structure).

### Enjeux

- La construction d'une culture commune entre les environnements scolaire, médico-social, familial, etc.

### Points de vigilance

- La temporalité des personnes, de leur famille et des professionnels n'est pas toujours coordonnée et chacun peut avancer à son rythme alors que l'objectif est une adaptation de l'environnement au rythme de l'élève présentant un TDI.

## RECOMMANDATIONS

### 6.1. L'organisation de la structure médico-sociale

- ➔ Définir la stratégie institutionnelle relative à la scolarité et inscrire cette thématique dans le projet de la structure<sup>64</sup>. Y définir par exemple :
  - la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarité en lien avec le projet personnalisé d'accompagnement de chaque élève présentant un TDI ;
  - les ressources à mobiliser ;
  - les liens et la coordination prévue avec les établissements scolaires du territoire ;
  - le lien et l'accompagnement des familles qui le souhaitent (organisation, professionnels intervenants, etc.).
- ➔ Les apprentissages scolaires pour les élèves présentant un TDI nécessitant des adaptations, impulser au niveau de l'environnement scolaire le besoin de temps d'aides humaines (AESH, par exemple) et d'aménagements, l'identification de ressources technologiques et de matériel accessibles aux élèves, l'identification de ressources technologiques et de matériel accessibles aux élèves. Pour cela, un portage par l'équipe dirigeante est indispensable pour que l'ensemble des professionnels utilisent et s'approprient des méthodologies spécifiques.

<sup>64</sup> Se référer au Volet 1 – Livret accompagnement des professionnels et des familles – Partie 2 L'organisation de la structure.

- ➔ Organiser des réunions transversales avec les différents acteurs qui interviennent pour la scolarité des élèves présentant un TDI (ex. : directeurs d'établissement, Éducation nationale, ARS, CD, MDPH, partenaires de transport, etc.) afin de :
  - déterminer qui interpeller, pourquoi, quand, comment et selon quels délais ;
  - créer et maintenir le lien entre ces différentes entités qui n'ont pas l'habitude de travailler ensemble ;
  - fluidifier la communication ;
  - impulser une réactivité, anticiper certaines situations ;
  - réfléchir et mettre en place des plans d'action communs.
  
- ➔ S'appuyer sur les comités éthiques des ESSMS du territoire, permettant de développer et soutenir une démarche éthique au sein de l'environnement scolaire et périscolaire.

## 6.2. Le soutien et la formation des acteurs

**Préalable** : ce livret concerne l'ensemble des professionnels des établissements et services médico-sociaux (ESSMS) ainsi que les proches (familles, aidants, etc.) qui accompagnent les personnes présentant un trouble du développement intellectuel, que ces dernières vivent à domicile ou en établissement. Ce livret peut aussi intéresser les professionnels de l'Éducation nationale, des collectivités territoriales, du secteur de la formation ou encore des professionnels prestataires qui collaborent avec les ESSMS (ex. : chauffeurs).

- ➔ Sensibiliser et former l'ensemble des professionnels qui accompagnent les élèves présentant un TDI au trouble du développement intellectuel et aux spécificités indispensables à son accompagnement (CAA, sensorialité, etc.) (cf. Volet 1 – différents livrets<sup>65</sup>). Le cas échéant, faire participer les familles.
  
- ➔ Former les professionnels aux caractéristiques de l'autodétermination ainsi qu'à l'auto-évaluation des élèves présentant un TDI. À ce titre, les ressources sur le site « Éduscol<sup>66</sup> » représentent des supports intéressants pour travailler sur ces thématiques (cf. Livret autodétermination – Partie 6 Participation et citoyenneté du volet 1).
  
- ➔ Former les professionnels aux outils numériques qui peuvent être utilisés au cours de la scolarité de l'élève présentant un TDI et les sensibiliser aux atouts qu'ils représentent pour ce dernier (ex. : aide quotidienne, moins de fatigue, baisse de stress).
  
- ➔ Favoriser les formations croisées et le partage d'expériences entre les professionnels de l'Éducation nationale ou de l'enseignement supérieur, les professionnels du secteur médico-social et les familles, comme cela peut être réalisé par exemple dans l'autorégulation<sup>67</sup> en milieu scolaire.

---

<sup>65</sup> Volet 1 – Livrets communication et habiletés sociales, cognition et apprentissages, littératie et numératie, sensorialité et motricité.

<sup>66</sup> [Cap école inclusive | Éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche | Dgesc](#)

<sup>67</sup> Les dispositifs d'autorégulation sont désormais renommés autorégulation en milieu scolaire. Source : [Bulletin officiel](#) numéro 34 du 12 septembre 2024 (<https://www.education.gouv.fr/bo/2024/Hebdo34/TSSA2419673J>).

## Illustration

Le cahier des charges<sup>68</sup> de l'autorégulation en milieu scolaire (DAR) prévoit une formation croisée auprès de tous les professionnels concernés par la démarche au sein des établissements scolaires concernés (enseignants, professionnels du médico-social, personnels intervenant sur les temps de restauration et dans les activités périscolaires, gardien). Certes, cela demande des moyens (temps et budget) car il faut remplacer l'intégralité d'une équipe sur plusieurs jours mais les effets sont bénéfiques pour tout le monde.

## Témoignage de personnes concernées

« Si le professeur n'a pas eu la formation, il ne pourra pas redire aux autres enfants pourquoi l'enfant en situation de handicap est comme cela. C'est ça qui crée la rupture. Les autres enfants sont là pour apprendre et si le professeur ne dit pas qu'on est tous différents, les enfants ne vont pas comprendre et vont rejeter l'enfant qui est différent. »

- ➔ Sensibiliser les équipes de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et du secteur médico-social à certaines fonctions et aux ressources disponibles, comme :
  - celles de l'Éducation nationale (par exemple : modules de formation d'initiative nationale pour une école inclusive, écoles académiques de la formation continue (E AFC)) ;
  - celles de l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation inclusive (INSEI) ;
  - les outils numériques (ex. : participation à des journées) ;
  - les acteurs (EMAS, SESSAD, RASÉD, PCO, ARS, MDPH, etc.) ;
  - etc.
- ➔ Mener des réflexions et mettre en place des actions pour avoir une posture commune (environnement scolaire et secteur médico-social) sur l'accompagnement de l'élève et sur des sujets spécifiques, tels que les formes de mises à l'écart, de moquerie, etc.
- ➔ Sensibiliser les professionnels et faire appel aux ressources existantes qui permettent la réalisation de concertations, de démarches communes, de collaborations entre acteurs, comme le projet éducatif territorial (PEDT), le projet « Notre école, faisons-la, ensemble » (NEFLE)<sup>69</sup>, etc.
- ➔ Sensibiliser les professionnels aux méthodologies et réflexions pouvant être utilisées pour l'adaptation de l'environnement. Par exemple, le design social peut représenter une base sur laquelle s'appuyer pour réfléchir à l'organisation d'un établissement scolaire ou d'une classe.

<sup>68</sup> [https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/ensel673\\_annexe-1-ecole.pdf](https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/ensel673_annexe-1-ecole.pdf)  
[https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/ensel673\\_annexe-2-college\\_v2.pdf](https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/ensel673_annexe-2-college_v2.pdf)  
[https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/ensel673\\_annexe-3-lycee\\_v2.pdf](https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/ensel673_annexe-3-lycee_v2.pdf)

<sup>69</sup> NEFLE : démarche dont l'objectif est de faire émerger, dans le cadre de concertations locales, des initiatives nouvelles de nature à améliorer la réussite, le bien-être des élèves et à réduire les inégalités.

**Définition :** le design social est une approche du design qui se concentre sur la résolution de problèmes sociaux et sur l'amélioration de la qualité de vie des individus et des communautés. Il vise à utiliser les principes et les méthodes du design pour aborder des enjeux sociaux complexes, tels que la pauvreté, l'inégalité, l'accès aux services de base, les problèmes de santé, l'éducation, l'environnement et d'autres questions sociales<sup>70</sup>.

---

<sup>70</sup> [Le design social et l'innovation sociale – Design & Collectivité \(design-et-collectivite.com\)](https://design-et-collectivite.com)

# Table des annexes

---

Annexe 1. Projets existants au sein de l'Éducation nationale et du secteur médico-social pouvant concerner les élèves présentant un TDI	65
Annexe 2. Références juridiques	68
Annexe 3. Fiches acteurs	69

## Annexe 1. Projets existants au sein de l'Éducation nationale et du secteur médico-social pouvant concerner les élèves présentant un TDI

### Projets au sein du secteur médico-social

#### 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'accompagnement<sup>71</sup>, projet éducatif, projet d'insertion, projet personnalisé d'accompagnement, projet d'accompagnement individualisé, etc. La HAS a retenu le terme de « projet personnalisé<sup>72</sup> ».

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

#### Le projet personnalisé d'accompagnement (PPA)

Chaque projet personnalisé d'accompagnement contient le PPS et :

- « 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 ;
- les objectifs d'accompagnement permettant l'apprentissage des comportements adaptés, le développement des compétences en vue du développement de l'autodétermination ;
- est mis en œuvre à temps complet ou à temps partiel, en internat, en semi-internat, en externat, en centre d'accueil familial spécialisé (...)»<sup>73</sup>.

#### 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 ordinaire<sup>74</sup>. »

« Le projet personnalisé de scolarisation définit et coordonne les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap<sup>75</sup>. »

Il comprend :

- la mention du ou des établissements où l'élève est effectivement scolarisé ;

<sup>71</sup> Article L. 311-3 du Code de l'action sociale et des familles.

<sup>72</sup> RBPP ANESM Les attentes de la personne et le projet personnalisé.

<sup>73</sup> Article D. 312-59-5 du Code de l'action sociale et des familles.

<sup>74</sup> Article L. 112-2 du Code de l'éducation.

<sup>75</sup> Article D. 351-5 du Code de l'éducation.

- 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 projet.

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 CDAPH<sup>76</sup>.

### **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 l'inexistence de réponses adaptées à ses besoins, l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH peut lui proposer un plan d'accompagnement global<sup>77</sup>.

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 plan<sup>78</sup>. La personne concernée ou son représentant légal s'il s'agit d'un mineur [...] font partie du groupe opérationnel de synthèse<sup>79</sup>.

## **Projets existants 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 (...)»<sup>80</sup>. »

### **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 éducative<sup>81</sup>. » 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 complémentaires<sup>82</sup>.

<sup>76</sup> 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 ».

<sup>77</sup> Article L. 146-8 du Code de l'action sociale et des familles.

<sup>78</sup> Idem.

<sup>79</sup> Idem.

<sup>80</sup> Article D. 351-9 du Code de l'éducation.

<sup>81</sup> Article L. 311-3-1 du Code de l'éducation.

<sup>82</sup> Articles D. 311-11 et D. 311-12 du Code de l'éducation.

## **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'élève<sup>83</sup>.

## **MOPPS (mise en œuvre de PPS à la suite de décision MDPH)**

Ce projet se compose de plusieurs étapes :

- la description de la situation de l'élève ;
- l'analyse de ses besoins ;
- la définition d'un projet de réponse à ces besoins ;
- la mise en œuvre effective des mesures de compensation nécessaires.

Le MOPPS et sa mise en œuvre sont évalués tous les ans par l'équipe de suivi de la scolarisation réunie par l'enseignant référent. Le PPS est révisé au moins à chaque changement de cycle ou, à la demande de la famille, à chaque fois que la situation de l'élève le nécessite.

---

<sup>83</sup> Articles L. 311-7 et D. 311-13 du Code de l'éducation.

## Annexe 2. Références juridiques

Code de l'éducation – Article L. 111-1

L'éducation est la priorité nationale. 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. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative.

Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les élèves.

Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs.

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 citoyenneté.

Pour garantir ce droit dans le respect de l'égalité des chances, des aides sont attribuées aux élèves et aux étudiants selon leurs ressources et leurs mérites. La répartition des moyens du service public de l'éducation tient compte des différences de situation, notamment en matière économique, territoriale et sociale.

Elle a pour but de renforcer l'encadrement des élèves dans les écoles et établissements d'enseignement situés dans des zones d'environnement social défavorisé et des zones d'habitat dispersé, et de permettre de façon générale aux élèves en difficulté, quelle qu'en soit l'origine, en particulier de santé, de bénéficier d'actions de soutien individualisé.

L'école garantit à tous les élèves l'apprentissage et la maîtrise de la langue française.

L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique.

L'autorité de l'État compétente en matière d'éducation veille, en lien avec les établissements scolaires publics et privés sous contrat et en concertation avec les collectivités territoriales, à l'amélioration de la mixité sociale au sein de ces établissements.

## Annexe 3. Fiches acteurs

### L'enseignant référent pour la scolarisation des élèves handicapés

Interlocuteur privilégié des familles, il assure une mission essentielle d'accueil et d'information.

Membre de l'équipe de suivi de la scolarisation (ESS), l'enseignant référent, défini à l'article D. 351-12 du Code de l'éducation, est chargé de l'animation et de la coordination de l'ESS. Il veille à la continuité et à la cohérence de la mise en œuvre du PPS, quelles que soient les modalités de scolarisation de l'élève (établissement scolaire, sanitaire ou médico-social), et assure un lien permanent avec l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH (une fois la notification obtenue).

Lorsqu'il l'estime nécessaire, ou à la demande des parents, le directeur de l'école ou le chef d'établissement transmet les coordonnées de l'enseignant référent et facilite la prise de contact. Ainsi, l'enseignant référent a un rôle d'information, de conseil et d'aide. Il peut, dans le cadre d'une saisine de la MDPH, concourir au recueil des éléments formalisés dans le guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation (GEVA-Sco) première demande.

### L'équipe de suivi de la scolarisation (ESS)

L'équipe de suivi de la scolarisation, définie à l'article D. 351-10 du Code de l'éducation, facilite la mise en œuvre et assure le suivi de chaque projet personnalisé de scolarisation. Elle procède à l'évaluation de ce projet et sa mise en œuvre. Elle propose les aménagements nécessaires pour garantir la continuité du parcours de formation.

L'ESS est réunie et animée par l'enseignant référent en tant que de besoin et au moins une fois par an. Elle ne peut se réunir en l'absence de l'élève ou, s'il est mineur, de son représentant légal. La famille peut se faire accompagner ou représenter par la ou les personnes de son choix. L'ESS comprend l'ensemble des professionnels qui concourent à la mise en œuvre du PPS. Le compte-rendu de l'ESS prend la forme du GEVA-Sco réexamen.

Des informations personnelles pouvant être communiquées par la famille lors de cette réunion, les participants sont tenus à la confidentialité. Les membres fonctionnaires de cette équipe sont, en outre, tenus à l'obligation de discrétion professionnelle (article L. 121-7 du Code général de la fonction publique).

Article D. 351-10 du Code de l'éducation : « *L'équipe de suivi de la scolarisation, mentionnée au deuxième alinéa de l'article L. 112-2-1, comprenant nécessairement l'élève, ou ses parents, ou son représentant légal ainsi que l'enseignant référent de l'élève, défini à l'article D. 351-12, facilite la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation et assure son suivi pour chaque élève handicapé. Elle procède, au moins une fois par an, à l'évaluation de ce projet et de sa mise en œuvre sous la forme d'un document défini par arrêté conjoint des ministres chargés de l'Éducation nationale, de l'Agriculture et des Personnes handicapées. Cette évaluation permet de mesurer l'adéquation des moyens mis en œuvre aux besoins de l'élève. Ce document est adressé par l'enseignant référent à la maison départementale des personnes handicapées et à l'élève majeur ou, s'il est mineur, à ses parents ou son responsable légal. Il est également adressé au directeur d'école, au chef d'établissement ou au directeur de l'établissement ou du service médico-social chargés de la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation. Cette évaluation peut être organisée à la demande de l'élève majeur ou, s'il est mineur, de ses parents ou de son représentant légal ainsi qu'à la demande de l'équipe éducative de l'école ou de l'établissement scolaire, ou à la demande du directeur de l'établissement de santé ou de l'établissement médico-social, si des adaptations*

*s'avèrent indispensables en cours d'année scolaire. L'équipe de suivi de la scolarisation informe la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées de toute difficulté de nature à mettre en cause la poursuite de la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation de l'élève.*

*En tant que de besoin, elle propose à la commission, avec l'accord de l'élève majeur ou, s'il est mineur, de ses parents ou de son représentant légal, toute révision de l'orientation de l'élève qu'elle juge utile. Lors de la réunion de l'équipe de suivi de la scolarisation, les parents de l'élève peuvent être assistés par une personne de leur choix ou se faire représenter. »*

Article D. 351-11 du Code de l'éducation : *« L'équipe de suivi de la scolarisation fonde son action, notamment sur les expertises du psychologue de l'Éducation nationale, du médecin de l'Éducation nationale ou du médecin du service de protection maternelle et infantile, des professionnels de santé qui suivent l'enfant et, éventuellement, de l'assistant de service social ou de l'infirmier scolaire qui interviennent dans l'école ou l'établissement scolaire concerné. Elle peut faire appel, en liaison avec le directeur de l'établissement de santé ou de l'établissement ou du service médico-social, aux personnels de ces établissements et services qui participent à l'accompagnement de l'enfant ou de l'adolescent.*

*Les membres des équipes de suivi de la scolarisation sont tenus au secret professionnel dans les conditions prévues aux articles 226-13 et 226-14 du Code pénal. »*

*« Lorsque, en application d'une décision de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées mentionnée à l'article L. 146-9 du Code de l'action sociale et des familles, un élève a été orienté et pris en charge par un dispositif intégré mentionné à l'article L. 312-7-1 du même code, l'équipe de suivi de la scolarisation est autorisée à modifier le projet personnalisé de scolarisation de l'élève, sous réserve de son accord si l'élève est majeur ou, s'il est mineur, de l'accord de ses parents ou de son représentant légal, et sous réserve de l'accord du représentant du dispositif intégré, d'un enseignant, membre de l'équipe de suivi de la scolarisation, désigné par le directeur académique des services de l'Éducation nationale ou le directeur régional de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt et ayant une connaissance approfondie de la situation particulière de l'élève et de son parcours scolaire. »*

### **L'équipe éducative**

Article D. 321-16 du Code de l'éducation : *« L'équipe éducative est composée des personnes auxquelles incombe la responsabilité éducative d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Elle comprend le directeur de l'école, le ou les maîtres, les parents concernés, le psychologue scolaire, les enseignants spécialisés intervenant dans l'école, éventuellement le médecin de l'Éducation nationale, l'infirmière scolaire, l'assistante sociale et les personnels contribuant à la scolarisation des enfants handicapés. Le directeur d'école peut recueillir l'avis des agents spécialisés des écoles maternelles. Elle est réunie par le directeur chaque fois que l'examen de la situation d'un élève ou d'un groupe d'élèves l'exige, qu'il s'agisse de l'efficiencia scolaire, de l'assiduité ou du comportement. [...]*

*Les parents peuvent se faire accompagner ou remplacer par un représentant d'une association de parents d'élèves de l'école ou par un autre parent d'élève de l'école. »*

### Les plateformes de coordination et d'orientation (PCO)

Une plateforme de coordination et d'orientation (PCO)<sup>84</sup> contribue au repérage des troubles du neurodéveloppement (TND) pour les enfants âgés de 0 à 12 ans. Elle a pour mission :

- de participer à la formation ;
- d'être une ressource pour les professionnels quant au repérage des risques de neurodéveloppement ;
- d'organiser le parcours d'interventions précoces et de diagnostic.

Une PCO rassemble et fédère un réseau d'acteurs spécialisés (médecins, psychomotriciens, orthophonistes, CAMSP, etc.). La prise de contact avec une PCO se réalise par le biais d'une orientation du médecin traitant lorsqu'un écart de développement de l'enfant est constaté. Ensuite, les PCO organisent la prise de rendez-vous avec les spécialistes, l'objectif étant d'obtenir les bilans et de réaliser les interventions le plus rapidement possible.

### Les équipes mobiles d'appui à la scolarisation (EMAS)

Les EMAS<sup>85</sup> sont des équipes de professionnels rattachées à un établissement ou un service médico-social (DIME, DITEP, SESSAD, etc.) et sont financées par les ARS.

La circulaire n° DGCS/SD3B/2021/109 du 26 mai 2021 relative au cahier des charges des équipes mobiles d'appui médico-social à la scolarisation des enfants en situation de handicap précise que « ce dispositif porté par des acteurs du médico-social entend mettre leurs compétences en matière de handicap à disposition des professionnels de l'éducation confrontés à des difficultés pour assurer la scolarité des élèves en risque de situation de handicap et de rupture de parcours scolaire ».

Les principales missions des EMAS sont de :

- conseiller et participer à des actions de sensibilisation à destination des professionnels des établissements scolaires ;
- apporter un appui et des conseils aux établissements scolaires en cas de difficulté avec un élève en situation de handicap (qu'il bénéficie ou non d'une AESH) ;
- intervenir en amont de l'accueil d'un enfant afin de favoriser son inclusion ;
- aider la communauté éducative grâce à un partage d'expériences et à des regards croisés pour faire émerger de nouvelles pistes de travail et des outils, notamment pour les situations difficiles ;
- conseiller une équipe pluridisciplinaire d'évaluation de la MDPH.

Selon les territoires, les EMAS peuvent être amenées à intervenir directement auprès de l'élève, notamment dans le cadre des pôles d'appui à la scolarité (PAS).

De manière générale, l'inspecteur de circonscription, les chefs d'établissement ou l'inspecteur ASH peuvent solliciter une intervention de l'EMAS. Dans ce cas, une réunion pluridisciplinaire est organisée avec les différents partenaires afin d'étudier la demande et d'élaborer des propositions d'intervention.

<sup>84</sup> Plateforme de coordination et d'orientation (PCO) – La Maison de l'autisme

<sup>85</sup> <https://www.enfant-different.org/scolarite/les-equipes-mobiles-dappui-a-la-scolarisation-emas/>

### **Le service départemental de l'école inclusive (SDEI)**

Un SDEI<sup>86</sup> est déployé dans chaque département sous l'autorité des IA-DASEN (inspecteur d'académie – directeur académique des services de l'Éducation nationale). Le SDEI piloté par les IEN ASH du département impulse, organise et met en œuvre la politique de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Parallèlement, il propose un guichet afin de coordonner le service des accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH). Depuis 2020, le SDEI gère également la cellule d'écoute départementale destinée à informer les acteurs sur les dispositifs existants et répondre aux familles à propos du dossier de leur enfant.

### **L'accompagnement pédagogique à domicile, à l'hôpital ou à l'école (APADHE)**

L'APADHE<sup>87</sup> vise à assurer la continuité de la scolarité d'un élève qui, compte tenu de son état de santé, ne peut pas se rendre dans son établissement scolaire ou que partiellement. Il est élaboré avec l'élève et sa famille et tient compte des exigences du traitement médical de l'élève, de sa fatigabilité, de l'angoisse à entrer dans l'établissement scolaire, etc.

Le projet définit les lieux d'intervention, le rythme et la durée de l'accompagnement (en fonction des contraintes de l'état de santé), les modalités de transmission des cours et de la réalisation des évaluations, tout cela en tenant compte des aménagements spécifiques nécessaires.

Cet accompagnement peut se réaliser dans différents environnements : au domicile de l'élève, dans son établissement scolaire, dans un établissement de santé ou en centre de rééducation.

Les demandes d'APADHE, accompagnées des éléments médicaux, sont transmises par l'enseignant coordonnateur de l'APADHE à l'Éducation nationale, à l'inspecteur d'académie – directeur académique des services de l'Éducation nationale (IA-DASEN) et au médecin conseiller technique de l'Éducation nationale.

### **Le pôle inclusif d'accompagnement localisé (PIAL)**

Le PIAL<sup>88</sup> favorise la coordination des ressources au plus près des besoins des élèves en situation de handicap (ex. : aides humaines, pédagogiques, éducatives). Il concerne les écoles maternelles et élémentaires d'une circonscription du premier degré, un ou plusieurs établissement(s) secondaire(s), ou encore un collège et des écoles de son secteur (PIAL interdegré).

Un PIAL a trois objectifs principaux :

- un accompagnement au plus près des besoins de chaque élève en situation de handicap afin de développer son autonomie, de lui permettre d'acquérir les connaissances et les compétences du socle commun ;
- une organisation réactive et flexible de l'accompagnement humain dans les établissements scolaires et les écoles ;
- une professionnalisation des accompagnants et une amélioration de leurs conditions de travail.

<sup>86</sup> <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap-1022#:~:text=Le%20Service%20D%C3%A9partementale%20de%20I,%C3%A9l%C3%A8ves%20%C3%A0%20besoins%20%C3%A9ducatifs%20particuliers>

<sup>87</sup> [APADHE : accompagnement pédagogique | Mon Parcours Handicap](#)

<sup>88</sup> [École inclusive : le PIAL, qu'est-ce que c'est ? | Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche](#)

Chaque PIAL bénéficie d'un coordonnateur, dont le rôle est de mettre en adéquation les ressources en accompagnement avec les besoins identifiés par l'équipe pédagogique et éducative et qui ont été notifiés par les CDAPH. Il organise les emplois du temps des accompagnants en lien avec les directeurs d'école et les chefs d'établissement.

Depuis la rentrée scolaire 2024, les PIAL sont progressivement remplacés par les pôles d'appui à la scolarité (PAS) qui répondent désormais à l'ensemble des élèves à besoins particuliers, qu'ils soient en situation de handicap ou non, avec l'intervention le cas échéant de professionnels du secteur médico-social.

### **Le dispositif d'accompagnement médico-éducatif (DAME) et le dispositif intégré médico-éducatif (DIME)**

Le dispositif d'accompagnement médico-éducatif (DAME) et le dispositif intégré médico-éducatif (DIME) représentent deux formes d'organisation dans le secteur médico-social. Dans le cadre de la transformation de l'offre médico-sociale, ces deux dispositifs favorisent le décloisonnement et offrent davantage de souplesse dans les réponses apportées.

Ils accompagnent les enfants et adolescents en situation de handicap entre 0 et 20 ans.

Les points communs sont :

- la fluidification des parcours des jeunes en situation de handicap ;
- l'inscription de l'organisation dans une logique de dispositif intégré, promue par la loi de modernisation de notre système de santé (2016) et renforcée par la loi « Pour une école de la confiance » (2019) ;
- une modularité des accompagnements : accueil de jour, de nuit, ambulatoire, séquentiel, etc. ;
- la coopération entre les établissements scolaires et médico-sociaux.

Les principales différences sont qu'un DAME peut regrouper différentes unités (ex. : IME, SESSAD, UE) alors qu'un DIME est généralement issu d'un IME unique et qui s'élargit à d'autres modalités. De plus, les DAME ont une vocation à intervenir à l'échelle d'un territoire alors que les DIME sont davantage centrés sur une structure.

### **Pôle d'appui à la scolarité (PAS)<sup>89</sup>**

Un PAS est un dispositif permettant de soutenir les élèves qui rencontrent des difficultés dans leur parcours scolaire. Grâce à une approche personnalisée et pluridisciplinaire, ils permettent de répondre de manière adaptée aux besoins éducatifs de chaque élève, contribuant ainsi à leur réussite et à leur épanouissement.

Un PAS regroupe des professionnels de l'éducation, tels que des enseignants spécialisés, des psychologues, des éducateurs, et parfois des intervenants extérieurs (orthophonistes, psychomotriciens, etc.).

Un PAS apporte un soutien aux élèves afin de :

<sup>89</sup> Déploiement des pôles d'appui à la scolarité préfigurateurs | Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

- faciliter leur inclusion scolaire en collaborant avec les enseignants, les familles et les professionnels de l'éducation ;
- informer les enseignants en leur communiquant des informations sur les méthodes pédagogiques nécessaires et en adaptant les pratiques en fonction de chaque élève.

Pour que ce soutien par un PAS puisse se mettre en place, il est nécessaire :

- d'identifier les besoins des élèves en recueillant les observations des enseignants, des familles et des professionnels de santé. Ces observations détermineront le type de soutien nécessaire ;
- de mettre en place un plan d'action pour chaque élève, selon les observations réalisées. Ce plan est à réévaluer régulièrement pour s'assurer qu'il est en adéquation avec l'évolution des besoins de l'élève ;
- d'ajuster le plan d'action en fonction des résultats obtenus, en suivant et en évaluant les progrès de l'élève, par le biais de réunions entre les différents acteurs (enseignants, parents, élèves, professionnels).

### **Le comité départemental de suivi de l'école inclusive (CDSEI)**

Un CDSEI représente l'instance de dialogue entre l'école et le secteur médico-social et est présidé par le directeur général de l'ARS et le médecin conseiller technique de l'Éducation nationale. Il rassemble les acteurs institutionnels concernés par la question de la scolarisation des enfants handicapés (ex. : directeur de la MDPH, président conseil départemental et régional, commune) ainsi que les représentants des associations de parents et des organismes gestionnaires.

Un CDSEI a trois missions principales :

- réaliser un état des lieux des dispositifs inclusifs ;
- fixer des objectifs pour répondre aux besoins des élèves sur l'ensemble du territoire ;
- encourager le développement d'actions de formation croisée relatives à l'école inclusive et aux coopérations, puis en dresser le bilan.

Des commissions d'affectation sont organisées dans chaque département pour favoriser la scolarisation de l'ensemble des élèves en situation de handicap.

# Références bibliographiques

---

Ici les références bibliographiques

# Participants

---

## Groupe de travail

### Groupe de travail pluridisciplinaire

AMBWA-PINET Isabelle, assistante de service social DAME (dispositif d'accompagnement médico-éducatif) et ESAT (37)

AUSSILLOUS Thierry, travailleur social, APASE (35)

BATAILLE Patrick, directeur, ESAT (59)

BONNO Cindy, éducatrice spécialisée, ESAT/SESSAD Pro (59)

DE COMPIEGNE Olivier, parent et animateur délégué du Collectif D.I., président de l'association Xtraordinaire (92)

ETCHART Patricia, directrice du centre ressources autisme (CRA) Midi-Pyrénées (31)

LATORRE Laurence, parent et formatrice, présidente association AFDAIM ADAPEI 11 (11)

LEBAUD Camille, professeur des écoles, enseignante spécialisée, Collège (69)

LEBŒUF Émeline, directrice de parcours UNAPEI 17 (17)

LEMAITRE Sara, coordinatrice, pôle ressources handicap (81)

LIDEC Laurianne, coordonnatrice unité enfants jeunes scolarisation en MDPH (75)

JEURIS Adeline, professeure des écoles, enseignante référente, Collège (69)

MALBRANQUE Émilie, responsable de service et formatrice, ADIS Conseil & Formation (63)

MARTINEZ François, conseiller technique innovation, Agefiph (92)

PERNON Éric, psychologue, maître de conférences associé, CHU de Montpellier (34)

PROUST Stéphane, directeur pôle hébergement et vie sociale (06)

Marjorie SANCEY, psychologue clinicienne et orthopédagogue, en ESAT et cabinet libéral (25)

TEISSEDRE Sandra, formatrice en institut de travail social (63)

### Groupe de travail familles

BOURDIN-THIZY Laurence, parent (25)

BRABANT Catherine, parent (59)

LAPORTE Denise, parent (83)

POMORSKI Gilles, parent (69)

ROCHER Marie-Claude, grand-parent (69)

SALOMONE Valérie, parent (76)

### Groupe de travail personnes concernées

BOUCHEREAU Charlotte

PRIDO Stéphane

LAFOURCADE Robert

### Autres contributeurs

KISSIN Laurent

LE GOUEVEC Jacques

MARZIN Fabrice

## Groupe de lecture

### Parties prenantes

ADMR

CNCPH

CNP des Psychomotriciens

DGCS

DGESCO

FHF  
GNDA  
NEXEM

HANDEO  
UNAPEI

### Relecteurs individuels

ARGOUD Virginie, formatrice consultante (69)  
BESNIER Justine, ergothérapeute DE (37)  
CHARIER Florence, directrice adjointe (75)  
COLLOT Nicole, parent (86)  
COPPOLA Virginie, directrice de l'accompagnement, directrice générale adjointe, IME, SESSAD, UEMA, ESAT (59)  
FOUCART Corine, éducatrice spécialisée (59)  
FURHMANN Emmanuelle, cadre coordonnatrice au SESSAD, PCPE, service d'accompagnement au handicap (10)  
GEUNS Patrick, directeur de l'ingénierie et des projets (59)  
GRIMAULT Carole, job coach, équipe mobile autisme en ESAT (33)  
HERMANN Lara, parent (75)  
JOLY-FROMENT Sophie, orthophoniste (21)  
JOUSSERAND France, parent (86)

LACAU Jean-Marie, formateur pour le secteur médico-social et animateur de Réseau-Lucioles (69)  
LACROIX Agnès, professeure de psychologie du développement, université Rennes 2 (35)  
MARIN Michelle, ergothérapeute (37)  
MAUBERT Pauline, psychologue en IME-SESSAD (76)  
NOBLET Cécilia, éducatrice spécialisée coordinatrice en IME (44)  
PESENTI-ANDRIES Marieke, directrice d'hôpital à domicile (77)  
PHELEP Morgane, responsable pôle ressources TND et situations complexes (29)  
PINGAULT-FERRAND Gaëlle, coordinatrice équipe mobile ressources et dispositif répit scolaire (35)  
RAVINEAU Julie, psychologue (37)  
RISPAL Stéphanie, coordinatrice de parcours PCO (10)  
WEIGHT Émilie, parent (69)

### Remerciements

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

# Abréviations et acronymes

---

AED	Animateurs ou assistants d'éducation
AESH	Accompagnant des élèves en situation de handicap
APC	Activités pédagogiques complémentaires
ARS	Agence régionale de santé
ASE	Aide sociale à l'enfance
ATSEM	Agent territorial spécialisé des écoles maternelles
CAA	Communication alternative et améliorée
CAF	Caisse d'allocations familiales
CAMSP	Centre d'action médico-sociale précoce
CASF	Code de l'action sociale et des familles
CD	Conseil départemental
CDAPH	Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées
CDD	Contrat à durée déterminée
CDI	Contrat à durée indéterminée
CDSEI	Comités départementaux de suivi de l'école inclusive
CMP	Centre médico-pédagogique
CMPP	Centre médico-psycho-pédagogique
CNED	Centre national d'enseignement à distance
CPSF	Comité paralympique et sportif français
DAR	Dispositif d'autorégulation
DASEN	Directeur académique des services de l'Éducation nationale
DSDEN	Direction des services départementaux de l'Éducation nationale
EAFC	Écoles académiques de la formation continue
EDO	Éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle
EMAS	Équipes mobiles d'appui à la scolarisation
EN	Éducation nationale
EPS	Éducation physique et sportive
EREA	Établissements régionaux d'enseignement adapté
ERHR	Équipe relais handicaps rares
ERUN	Enseignant référent dédié à l'usage du numérique
ESAT	Établissement et service d'aide par le travail
ESR	Enseignement supérieur et recherche
ESS	Équipe de suivi de scolarisation
ESSMS	Établissements et services sociaux et médico-sociaux
FALC	Facile à lire et à comprendre

GEVA-SCO	Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation
HAS	Haute Autorité de santé
IME	Institut médico-éducatif
ITEP	Institut thérapeutique éducatif et pédagogique
LEA	Lycée d'enseignement adapté
LPI	Livret parcours inclusif
MDPH	Maison départementale des personnes handicapées
NEFLE	Notre école, faisons-la, ensemble
PAOA	Programmation adaptée des objectifs d'apprentissage
PAP	Plan d'accompagnement personnalisé
PAS	Pôle d'appui à la scolarité
PCO	Plateformes de coordination et d'orientation
PCPE	Pôle de compétences et de prestations externalisées
PEDT	Projet éducatif territorial
PHARE	Plan de prévention du harcèlement à l'école
PIAL	Pôle inclusif d'accompagnement localisé
PPRE	Programme personnalisé de réussite éducative
PPS	Projet personnalisé de scolarisation
RASED	Réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté
RBPP	Recommandations de bonnes pratiques professionnelles
SDEI	Service départemental de l'école inclusive
SESSAD	Service d'éducation spécialisée et de soins à domicile
SVT	Sciences de la vie et de la terre
TDAH	Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité
TDI	Trouble du développement intellectuel
TND	Troubles du neurodéveloppement
UE	Unité d'enseignement
UEE	Unité d'enseignement externalisée
ULIS	Unité localisée pour l'inclusion scolaire
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNSS	Union nationale du sport scolaire
USEP	Union sportive de l'enseignement du premier degré
ZPD	Zone proximale de développement ou zone de prochain développement



---

Retrouvez tous nos travaux sur  
[www.has-sante.fr](http://www.has-sante.fr)

---

