

# GRILLE D'AUTODIAGNOSTIC

## *Ecole pour Tous*



**VERSION ÉCOLE PRIMAIRE**  
(ENFANTS DE 6 À 12 ANS)

#### Partenaires de recherche



Avec le soutien de



#### Une recherche participative ancrée dans les expériences des acteurs de terrain



Retrouvez  
le kit KAP'Ecole



<https://www.firah.org/fr/kap-ecole.html>



## Pourquoi cet outil ?

Scolariser correctement les enfants à besoins éducatifs particuliers (EBEP) dans leur école de secteur et dans une classe ordinaire n'est pas seulement une option pédagogique : c'est **un droit** fondé par la Convention relative aux droits des personnes handicapées (article 24), qui engage les systèmes éducatifs à **adapter les environnements** et les soutiens plutôt que d'exiger l'adaptation des enfants eux-mêmes ou d'imposer une scolarisation et un parcours dans des milieux spécialisés.

Qu'entend-on par « systèmes éducatifs » ? L'Éducation nationale a longtemps été l'acteur principal au sein des établissements scolaires. La scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers dans les écoles modifie cet équilibre et rend indispensables de **nouvelles coopérations** avec plusieurs partenaires : le secteur **médico-social** (les établissements et services qui accompagnent au quotidien les enfants en situation de handicap, l'Agence Régionale de la Santé), le secteur **sanitaire** (soins), les **collectivités territoriales** (les communautés de communes, les communes), la **Maison Départementale des Personnes Handicapées** (MDPH) ... Les **familles** sont également des partenaires à part entière.

L'ambition de l'école pour tous ne se limite pas à assurer la simple présence physique de l'enfant. Une scolarisation effective dépend de plusieurs mécanismes clés chez l'élève : un sentiment de **sécurité** et de **stabilité**, une **appartenance** pleine à la classe, une acceptation et un usage de ses **aménagements**, une motivation à **apprendre et à s'engager socialement**. Ces mécanismes se traduisent par des **progrès d'apprentissage parfois inattendus**, des **gains d'autonomie et d'initiative**, et une **participation accrue avec les pairs** — y compris hors classe (récréations, loisirs, cantine).

Les bénéfices « systémiques » de l'école pour tous sont également documentés : le développement de valeurs de tolérance chez les autres élèves et climat global de bienveillance à l'échelle de l'école et, pour les familles, une montée en puissance d'agir (accès aux droits, confiance pour inscrire l'enfant aux activités ordinaires). Enfin, la participation sociale doit être pensée en classe et **en dehors** afin d'offrir une continuité, condition nécessaire pour que le jeune s'épanouisse dans son environnement de vie habituelle. Les partenariats doivent ainsi s'étendre aux centres de loisirs, activités extrascolaires ...

Aucune école n'est parfaite, réaliser une évaluation à 360 degrés du fonctionnement de l'école au regard de ces mécanismes inclusifs peut permettre de dresser un état des lieux des forces et des points sur lesquels il faudrait porter attention et envisager des perspectives d'amélioration, aussi bien pour améliorer la mise en accessibilité de l'établissement que pour apporter des supports spécialisés lorsque cela est nécessaire.

## A qui est destinée cette grille ?

Cette grille est destinée aux **écoles primaires** scolarisant des élèves à besoins éducatifs particuliers dans des **classes ordinaires**<sup>1</sup> et souhaitant **aller plus loin** dans la démarche d'École pour tous **tout en intégrant leur contexte spécifique**. Au sein de l'école, l'action médico-sociale peut être mobilisée au travers de dispositifs variés : Pôle d'Appui à la Scolarisation (PAS), Equipe Mobile d'Appuis à la Scolarisation (EMAS), Pôle de compétences et de prestations externalisées (PCPE), des Dispositifs d'Accompagnement Médico-Educatif (DAME).... Leur sollicitation dépend des besoins spécifiques de l'élève, de la reconnaissance ou non de son handicap par la MDPH et de l'offre disponible sur le territoire. Ainsi les élèves scolarisés peuvent recouvrir une diversité de situations allant d'une scolarisation à temps plein avec un simple aménagement physique ou l'accompagnement par un Accompagnant d'Elève en Situation de Handicap (AESH) en classe, à une scolarisation sur des temps très courts, couplée à un accompagnement important d'un DAME par exemple.

1 - L'objectif est résolument la scolarisation des élèves dans leur classe de référence. Cette grille ne concerne donc pas les temps sur lesquels les élèves peuvent être scolarisés en Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS), Unité d'Enseignement Externalisée (UEE)...



# Comment utiliser cette grille ?



Cette grille est conçue pour être remplie **collectivement** par l'équipe pluriprofessionnelle de l'école. L'idéal est de réunir les différents acteurs de l'École pour tous : enseignants, direction, élus et agents en charge des affaires scolaires, personnels péri-scolaires, professionnels du secteur médico-social (éducateurs spécialisés, coordonateurs de secteur, de PAS, de parcours, thérapeutes), représentants de parents d'élèves, parents d'EBEP. Il est nécessaire de nommer un coordinateur qui sera garant de la démarche. Son engagement est important. C'est lui qui permet au groupe de rester uni et de bien travailler ensemble, avec rythme. **Le coordinateur** peut être un membre de l'équipe qui prend le lead ou dans l'idéal, dans le cas d'un accompagnement proposé par une structure tiers, un chef de projet **nommé spécifiquement pour cela**. La grille permet d'**évaluer ensemble** les conditions de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, d'identifier les points forts et les axes d'amélioration, et de définir des actions concrètes à mettre en œuvre. L'objectif est de porter un regard constructif et bienveillant sur les pratiques actuelles, sans culpabilisation, en focalisant l'analyse sur 7 dimensions.

## Les 7 dimensions

7  
A l'école  
et en dehors

6  
Coopérations

5  
Familles



4  
Pédagogie

1  
Espaces

2  
Temps

3  
Postures

Pour chaque dimension, est proposée une liste de conditions formulées en questions simples, avec des cases à cocher :

Oui



Partiellement

Non

Des exemples concrets illustrent certaines conditions. Pour chaque dimension, des pistes d'amélioration sont proposées si de nombreux "Non" sont cochés.

L'objectif est de faire émerger collectivement des pistes concrètes d'amélioration dans un esprit constructif et bienveillant – non de pointer des torts individuels. En ce sens, les résultats peuvent être partagés par exemple lors du conseil d'école.

## A noter :

Un climat de confiance est essentiel, il s'agit de valoriser les initiatives déjà en place et d'encourager le progrès continu au service de la scolarisation de chaque élève.



# Comment ont été conçus cette grille et le kit KAP'École ?

La grille d'autodiagnostic est un des outils du kit KAP'École. Ces outils ont été créés dans le cadre d'un travail de recherche qui s'est appuyé sur le dispositif d'École pour tous développé en Eure et Loir. L'évaluation réaliste, encore peu utilisée en France a été mobilisée pendant cette recherche. Cette méthode permet de comprendre ce qui fonctionne sur le terrain et dans quelles conditions. Une recherche précédente avait montré la pertinence de cette méthode dans le champ du handicap pour produire des connaissances utiles à l'action dans l'objectif de transférer et déployer les dispositifs dans de nouveaux territoires<sup>2</sup>. Les résultats de cette étude sur la transférabilité du dispositif ont fait l'objet d'une publication dans une revue scientifique<sup>3</sup>. La démarche a été participative. Des chercheurs de l'équipe de Linda Cambon du Centre de recherche Inserm Bordeaux Population Health et de la Fondation Internationale de Recherche Appliquée sur le Handicap ont mené l'étude en partenariat avec les acteurs de l'Eure et Loir : élèves, familles, enseignants, AESH, directions, professionnels médico-sociaux, agents des collectivités territoriales, et d'autres acteurs du département.

*Les partenaires d'Eure et Loir sont :*

- *Les 8 Dispositifs d'Accompagnement Médico-Educatif (DAME) : DAME Borromei Debay et DAME Antoine Fauvet des PEP 28, DAME André Brault et DAME Les Trois Vallées de l'Adapei 28, DAME Les Bois du Seigneur, DAME Fontaine Bouillant, DAME Léopold Bellan de la Fondation Bellan, DAME Le Nid des Bois de La Maison Maternelle*
- *Les services départementaux de l'Agence Régionale de Santé*
- *Les acteurs de l'Éducation nationale du Département : le Service Ecole Inclusive, l'école primaire Jean Moulin de Voves, le collège Jean Moulin de Chartres.*

*Les familles et les professionnels ayant contribué à la relecture de l'outil sont vivement remerciés.*

Pour aider d'autres territoires à développer cette démarche, le kit KAP'École a été co-construit. Il propose des outils simples, concrets et directement utilisables par les équipes.

## • **Le kit KAP'École de démarrage (d'ores et déjà disponible)**

Il aide à mettre en place la démarche à l'échelle d'un département et dans les établissements scolaires. Il contient des outils pour partager une vision commune de l'École pour tous dont cette grille d'autodiagnostic.

## • **Le kit KAP'École d'approfondissement**

Après l'autodiagnostic, des axes d'amélioration peuvent être identifiés. Ce kit propose, en complément du kit de démarrage, des outils pour accompagner les équipes selon leurs besoins. Certains outils sont issus de ressources déjà existantes, en dehors de KAP'École, et sont sélectionnés pour leur intérêt. D'autres sont créés progressivement à partir des besoins du terrain. Le kit évoluera au fil des usages et des retours d'expérience.

Le kit est décliné en différentes versions selon l'établissement scolaire (primaire, collège ...).

**Retrouvez l'article scientifique issu de la recherche et le kit KAP'École sur la page suivante :**

<https://www.firah.org/fr/kap-ecole.html>

2 - Ségard, E.; Chervin, P.; Cambon, L. Framework to Support the Transfer of Innovative Interventions in the Disability Field: Lessons from the Transferability of Complex Interventions in Public Health: A Review. *Disabilities* 2024, 4, 724-740. <https://doi.org/10.3390/disabilities4030044>

3 - Ségard E, Aromatario O, Chervin P, Cambon L. Understanding the conditions for inclusive education: A realist evaluation of a French territorial innovation. *PLOS ONE*. 2026;21: e0348203. doi:10.1371/journal.pone.0348203



# 1. Organisation des espaces inclusifs (aménagement physiques et sensoriels)

Un **environnement physique accessible, sécurisé et accueillant** est un prérequis pour une scolarisation réussie. Les aménagements spatiaux doivent permettre à l'élève à besoins éducatifs particuliers (EBEP) de **circuler, s'installer et participer** aisément à la vie de la classe et de l'école, **sans être isolé**. L'espace bien pensé contribue à créer des repères rassurants et à éviter tout obstacle matériel à la participation de l'élève.

## ➤ Points à évaluer :

### — Accessibilité des locaux :

Les bâtiments (classe, couloirs, toilettes, cantine...) sont-ils **physiquement accessibles** à l'élève sans difficulté ni embarras (par exemple : rampe d'accès, ascenseur, portes assez larges, barres d'appui...) ?

Oui                      Partiellement                      Non

### — Aménagement de la classe :

La salle de classe est-elle organisée de manière à **accueillir l'élève sans l'isoler** ?

Oui                      Partiellement                      Non

Par exemple, l'élève est-il assis **parmi ses camarades** (et non systématiquement à part ou au fond), avec éventuellement **un mobilier adapté** (tablette, chaise ergonomique) placé au milieu des autres ?

### — Matériel et aides techniques :

L'élève dispose-t-il, dans la classe, des **outils ou matériels spécifiques** nécessaires à ses besoins (par exemple : ordinateur ou tablette avec logiciels adaptés, casque anti-bruit, time-timer, fidgets, supports visuels, pictogrammes) et ceux-ci sont-ils **utilisés en classe** comme supports à part entière ?

Oui                      Partiellement                      Non

### — Adaptations sensorielles :

L'environnement sensoriel est-il aménagé pour le **confort et la sécurité de l'élève** (par exemple : réduction du bruit avec des tennis-balls sous les chaises, éclairage adapté en favorisant la lumière naturelle et en évitant les tubes fluorescents si hypersensibilité visuelle) ?

Oui                      Partiellement                      Non

### — Espaces spécialisés à proximité :

L'école dispose-t-elle d'**espaces dédiés au calme et aux interventions spécialisées** (par exemple : petite salle de retrait ou local pour orthophonie/ergothérapie/séance éducative) permettant à l'élève de se reposer et bénéficier des accompagnements nécessaires sans quitter l'école ?

Oui                      Partiellement                      Non



### — Repérage :

Les bâtiments et les salles sont-ils clairement repérés pour faciliter la compréhension et l'autonomie de l'élève (par exemple : pictogramme à l'entrée de chaque salle) ?

Oui

Partiellement

Non

### *Pistes d'amélioration :*



Si plusieurs cases « Non » sont cochées, l'équipe peut réfléchir à des aménagements même modestes pour améliorer l'accessibilité et le confort.

Par exemple : réorganiser la classe (placer l'élève près des autres, dégager l'espace de circulation, créer un petit coin détente avec coussin/casque anti-bruit pour gérer les surstimulations, etc.), penser un espace à la cantine facile d'accès. En collaboration avec la mairie, il est possible d'obtenir des ajustements (petits travaux d'accessibilité, achat de mobilier ou matériel adapté).

L'important est de tendre vers un cadre où l'EBEP a accès aux mêmes lieux que ses pairs – salle de classe, cour, cantine, toilettes – dans de bonnes conditions, sans danger ni stress inutile. Un environnement clair et prévisible lui apportera des repères stables, renforçant son sentiment de sécurité et son autonomie.

## 2. Organisation du temps, routines et transitions

La **stabilité et la prévisibilité temporelle** sont tout aussi essentielles à l'EBEP. Un emploi du temps cohérent, des **routines quotidiennes** et des transitions préparées lui permettent de développer des repères temporels sécurisants. Cela réduit l'anxiété liée aux changements et l'aide à comprendre le déroulement de sa journée. Cette dimension examine comment le temps scolaire de l'élève est structuré et géré.

### ➤ Points à évaluer :

#### — Emploi du temps individualisé :

L'élève dispose-t-il d'un unique emploi du temps personnalisé qui intègre les différents temps et lieux de scolarisation (le cas échéant). Des outils sont-ils utilisés pour faciliter sa visualisation, sa compréhension et sa mémorisation (par exemple : pictogrammes, photos, images) ? Ces outils sont-ils utilisés par tous les professionnels (enseignants, AESH, éducateurs ...) ?

Oui

Partiellement

Non

#### — Emploi du temps stable et respecté :

La journée de l'élève est-elle rythmée par des **rituels et repères temporels réguliers** (rituel d'accueil, routine après la récréation, rituel en fin de journée) – donnant à l'élève un cadre prévisible jour après jour ?

Oui

Partiellement

Non



### — Continuité des allers/retours :

Les **transitions** entre activités ou entre lieux (passage classe → récréation, classe → cantine, école → SESSAD ou DAME) sont-elles **préparées et annoncées** à l'élève ?

Oui                      Partiellement                      Non

*Par exemple l'enseignant prévient l'élève quelques minutes avant le changement par l'utilisation d'un timer visuel, de sorte que l'enchaînement des activités **ne le prenne pas au dépourvu**. Des dispositions sont-elles prises pour assurer une **continuité** ? Par exemple : transmission régulière de comptes-rendus entre l'institution extérieure et l'école, briefer l'élève avant son retour en classe sur ce que fait le groupe.*

### — Temps de classe maximisé :

L'élève passe-t-il le **plus de temps possible en classe avec ses camarades** ? Les séances où il quitte la classe (pour suivre une thérapie, un temps éducatif...) sont-elles **réduites au nécessaire** et planifiées à des moments opportuns ? L'emploi du temps a-t-il été conçu en collaboration entre l'enseignant et les professionnels du médico-social, les thérapeutes, les familles ?

Oui                      Partiellement                      Non

*Par exemple : l'emploi du temps est conçu pour que les interventions spécialisées (orthophonie, psychomotricité, psychologue...) se fassent en dehors des moments clés de la vie de classe, afin que l'élève ne rate pas systématiquement les mêmes activités collectives.*

### — Adaptation du rythme :

L'horaire et le rythme scolaire de l'élève sont-ils **adaptés** à ses besoins individuels (temps de scolarisation dans la classe de référence adapté à ses besoins, temps de repos prévu si fatigue rapide, pauses supplémentaires si besoin d'évacuer du stress...) tout en maintenant autant que possible sa participation aux temps communs de la classe ? L'emploi du temps est-il revu régulièrement par l'équipe interdisciplinaire pour s'adapter aux évolutions de l'élève ?

Oui                      Partiellement                      Non

### — Stabilité des personnes :

L'élève retrouve-t-il des adultes **référents stables** au quotidien (par exemple : même AESH sur l'année, éducateurs, enseignant) – ce qui lui permet de nouer des repères humains constants tout au long de la semaine ?

Oui                      Partiellement                      Non

### — Anticipation des transitions entre niveaux

L'élève est-il préparé aux passages de classe d'une année à l'autre ou au passage entre établissements (par exemple : une visite du collège a-t-elle été prévue en fin de CM2) ? L'élève reste-t-il dans sa classe de référence pour garder les mêmes camarades qu'il connaît et qui le connaissent ? Les équipes pluridisciplinaires se rencontrent-elles avant la rentrée pour échanger les informations importantes, anticiper l'accueil de l'élève, transférer les outils utilisés pour l'élève ? La famille assiste-t-elle aux journées portes ouvertes du collège ou aux réunions de rentrée ?

Oui                      Partiellement                      Non



## Pistes d'amélioration :



En cas de lacunes, l'équipe peut travailler à renforcer la **cohérence temporelle** autour de l'élève. Instaurer des **routines claires** (même une simple frise du jour avec des pictogrammes) aide l'élève à savoir à quoi s'attendre. Pour les transitions difficiles, définir un rituel apaisant (un référent qui accompagne l'élève vers le lieu suivant) peut beaucoup aider.

Si l'élève sort de classe pour des thérapies ou des accompagnements spécialisés, veillez à **coordonner les horaires** avec les moments de classe importants, et prévoyez un **échange d'infos** rapide au retour (l'éducateur/le thérapeute ou l'élève raconte en 2 minutes ce qu'il a fait, pour le resituer). Enfin, la **stabilité de l'équipe** est cruciale : dans la mesure du possible, maintenir le même AESH, les mêmes éducateurs et former les remplaçants éventuels en amont. Ces éléments renforcent le **sentiment de sécurité** de l'élève, condition nécessaire pour qu'il puisse tirer profit de l'inclusion.

La **fatigabilité** est un facteur à prendre en compte. Des temps de pause doivent être prévus, repérés dans l'emploi du temps. Les prises en charge sur l'école ou à proximité doivent être privilégiées pour minimiser les temps de transport.

La scolarisation dans la classe doit être privilégiée et elle est souvent possible moyennant des ajustements et des adaptations. Des objectifs de scolarisation progressive peuvent être fixés. Il ne faut pas oublier qu'ils doivent être ajustés en permanence et qu'il sera peut-être nécessaire de revenir en arrière par moment.

## 3. Postures des adultes et climat inclusif

La **posture des adultes** (enseignants, AESH, éducateurs, personnel périscolaire, familles) et le **climat relationnel** dans l'école sont déterminants pour que l'élève se sente **accepté, valorisé et en confiance**. Les attitudes des adultes doivent concilier **bienveillance** et **exigence adaptée**, afin de traiter l'élève comme **un élève à part entière** de la classe, tout en tenant compte de ses besoins spécifiques. Un climat inclusif implique aussi de sensibiliser les autres élèves et leurs familles au respect des différences.

### ➤ Points à évaluer :

#### — Regard positif et attentes :

Les adultes portent-ils un **regard positif** sur l'élève et **croient-ils en ses capacités** ?

Oui                      Partiellement                      Non

*Par exemple, l'enseignant met en avant les progrès de l'élève, même minimes, et lui confie des responsabilités valorisantes dans la classe. L'AESH encourage l'élève à faire seul ce dont il est capable, sans le surassister. L'attitude générale vise à développer l'autonomie et l'estime de soi de l'enfant, plutôt qu'à le « couper du monde » sous prétexte de protection. Des opportunités lui sont données pour qu'il se surpasse et progresse.*

#### — Traitement non stigmatisant :

L'élève est-il **traité autant que possible comme les autres élèves** par les adultes ?

Oui                      Partiellement                      Non



Ici on vérifie que l'élève ne soit pas constamment mis à part : par exemple, l'enseignant s'adresse à lui en classe comme aux autres (en adaptant si besoin, mais sans infantilisation excessive), l'élève est inscrit sur la liste des élèves de la classe, il a un carnet de liaison, il est présent sur la photo de classe, l'élève participe aux activités **avec** ses pairs plutôt que séparé, et l'AESH n'est pas collée à lui en permanence en classe de manière voyante. Il est aussi important que l'élève doive respecter les mêmes règles que ses camarades. L'objectif est qu'il ne se sente pas « étiqueté » différemment des autres.

#### — Communication et compréhension :

Les adultes **communiquent efficacement** avec l'élève en tenant compte de son mode de communication ?

Oui                      Partiellement                      Non

Par exemple : pour un élève non verbal, l'enseignant et les accompagnants utilisent des gestes, des pictogrammes ou un classeur de communication. Certains professionnels se forment au Makaton. On s'assure aussi que l'élève **comprend les attentes**, en le faisant reformuler ou montrer.

#### — Gestion des comportements difficiles :

En cas de comportement inapproprié, les adultes gardent-ils une **attitude calme et constructive** plutôt que punitive ? La réponse apportée est-elle stable selon les intervenants (enseignant, éducateur, directeur, agent de la collectivité...) ? La problématique est-elle reprise ensuite avec l'élève de façon récurrente, et concertée ?

Oui                      Partiellement                      Non

Par exemple : existe-t-il un protocole commun auquel peut se référer l'adulte ? Les enseignants ont-ils été informés et formés aux spécificités des réactions de l'élève ? L'enseignant peut-il faire appel en urgence à un professionnel du médico-social qui sera disponible pour venir l'épauler ? Existe-t-il un protocole de retour au calme ?

#### — Climat de classe inclusif :

L'enseignant favorise-t-il un **climat de classe d'entraide et de respect** qui profite à l'EBEP ?

Oui                      Partiellement                      Non

Par exemple : l'enseignant peut expliquer de façon simple la différence de l'élève et ses besoins aux autres enfants (avec l'accord de l'élève et des parents) pour **favoriser la compréhension et l'acceptation**, mettre en place un système de **tutorat entre élèves** (un camarade volontaire aide l'élève sur certaines tâches, ce qui profite aux deux), valoriser publiquement les talents ou réussites de l'élève pour que ses pairs le voient sous un jour positif. Un climat où chacun **soutient** les besoins de l'autre réduit les risques de rejet. Si nécessaire, l'élève peut travailler ses compétences psychosociales avec un éducateur ou un psychologue (par exemple, sur la façon de se faire des amis dans la cour).



## Pistes d'amélioration :



Si plusieurs réponses sont « Non », une réflexion d'équipe s'impose sur le positionnement vis-à-vis de l'élève. Il est crucial que l'élève se sente élève comme les autres et non « cas à part » : cela passe par de petits changements, par exemple : éviter de toujours le nommer à part (« nos élèves et [Prénom] »), ou de lui affecter en permanence un adulte en classe. Également il ne doit pas être privé des activités et sorties de classe.

Le soutien de l'AESH, de l'éducateur, de l'enseignant spécialisé est indispensable, mais cet adulte peut parfois se fondre dans la classe (aider d'autres élèves, circuler) pour ne pas stigmatiser l'enfant. Les adultes doivent trouver le bon équilibre entre aide et autonomie : une aide excessive ou trop voyante peut nuire au mécanisme « se sentir élève comme les autres ».

À l'inverse, une attitude de confiance envers l'élève, des encouragements fréquents, et la valorisation de chaque petite réussite renforcent son sentiment d'appartenance et son envie de s'investir. Il peut être utile de former les adultes à l'École pour tous et aux situations de handicap (formations à la communication alternative, à la gestion des troubles du comportement, etc.).

Une disponibilité des adultes pour aborder le thème du handicap et des actions de sensibilisation de l'école au handicap (interventions d'associations, utilisation de livres/vidéos adaptés) peuvent également améliorer le climat inclusif en évitant les peurs ou moqueries liés à l'inconnu.

## 4. Processus pédagogiques et pratiques inclusives

Les pratiques pédagogiques mises en œuvre jouent un rôle central pour que l'élève à besoins éducatifs particuliers apprenne et progresse au sein du groupe classe. S'il paraît nécessaire de penser un socle d'accessibilité pour tous dans la classe, l'enjeu est également de partir des capacités de l'élève et de différencier les apprentissages en fonction de ses besoins, tout en le maintenant acteur de la vie de classe. Une pédagogie inclusive et flexible augmente la motivation à apprendre de l'élève et sa capacité à s'engager dans les activités.

### ➤ Points à évaluer :

#### — Responsabilité de l'enseignement :

L'élève est-il bien l'élève de sa classe et de son enseignant ?

Oui

Partiellement

Non

*C'est le cas lorsque l'enseignant peut consacrer du temps en individuel à l'élève, même lorsque celui-ci a des accompagnements humains. L'enseignant peut par exemple intervenir en co-intervention avec l'enseignant spécialisé et lui confier le groupe classe pendant qu'il enseigne à l'élève. Il peut ainsi apprendre à connaître ses spécificités, ses besoins, il suit son évolution. L'enseignant reconnaît cet élève comme son élève et ne se décharge pas sur les « spécialistes ».*



En Eure et Loir, le principe est de scolariser, à la rentrée, l'EBEP dans sa classe de référence, sans ou avec un minimum d'accompagnement du médico-social, pendant 15 jours. Cela permet à l'enseignant d'évaluer lui-même la situation. L'appui médico-social n'est pas d'emblée proposé mais bien mis en place en fonction des besoins identifiés.

#### — Différenciation pédagogique :

L'enseignement est-il adapté aux capacités et besoins de l'élève ?

Oui                      Partiellement                      Non

On vérifiera, outre la mise en accessibilité générale de la classe, si l'enseignant prévoit des **aménagements pédagogiques** pour l'élève : des objectifs individualisés ou allégés sur certains exercices, des supports alternatifs (images, manipulations concrètes) en plus du texte écrit, du temps supplémentaire si nécessaire, etc. Ces adaptations doivent permettre à l'élève de **travailler sur les mêmes thèmes et les mêmes supports** que ses camarades, mais adaptés à **son niveau**. Par exemple, en lecture, toute la classe étudie la même histoire, mais l'élève concerné a une version simplifiée avec des images, ou une version audio.

#### — Participation aux activités de classe :

L'élève participe-t-il autant que possible aux mêmes activités que les autres ?

Oui                      Partiellement                      Non

Il s'agit de s'assurer que l'élève n'est pas exclu de certaines leçons ou projets : par exemple, il est intégré **aux travaux de groupe** (avec un rôle adapté à ses capacités), il part en **sortie scolaire** avec la classe (grâce à des aménagements, voir dimension 7), il prend part aux cours d'EPS quitte à avoir un aménagement (rôle d'arbitre si ne peut pratiquer). L'école inclusive vise à ce que l'élève vive les **mêmes expériences** que ses pairs, quitte à adapter la façon de faire.

#### — Soutien en classe :

En fonction des besoins repérés de l'élève, des **soutiens pédagogiques** sont-ils disponibles au sein même de la classe pour aider l'élève pendant les apprentissages ?

Oui                      Partiellement                      Non

Par exemple : la présence d'une **AESH** permet-elle à l'élève de rester dans la classe en recevant de l'aide sur les exercices difficiles ? L'élève bénéficie-t-il d'un accompagnement par un DAME (éducateur, enseignant spécialisé) ? L'objectif est de tirer parti de l'expertise spécialisée **sans sortir l'enfant de la classe** dès que possible.

#### — Autonomie et initiative :

L'élève est-il encouragé à être **acteur** de ses apprentissages ?

Oui                      Partiellement                      Non

Indicateurs : l'élève a des **responsabilités** valorisantes dans la classe (distribuer le matériel, ranger la bibliothèque, être chef de rang) adaptées à ses capacités, il peut exprimer ses **choix** (par exemple choisir un livre pour un exposé, présenter un travail sur son centre d'intérêt), on le félicite quand il **prend des initiatives** même petites. Le but est de développer son **autodétermination** et son autorégulation, ce n'est pas qu'il soit passif ou surprotégé.



### — Adaptations profitant à tous :

Les adaptations prévues initialement pour l'EBEP ne gênent-elles pas le fonctionnement de la classe et sont-elles mises à disposition de l'ensemble de la classe ?

Oui

Partiellement

Non

*Par exemple : les adultes accompagnant l'enfant en soutien en classe murmurent pour ne pas dissiper le reste de la classe, une **fiche en gros caractères** conçue pour un élève malvoyant est proposée à d'autres élèves en difficulté de lecture, un **outil imagé** (frise chronologique, cartes mentales) créé pour l'élève sert aussi à la classe entière. Également un orthophoniste peut proposer à d'autres enfants de la classe en besoin de participer à la séance. De même, si un **enseignant spécialisé** intervient, la co-intervention avec l'enseignant de la classe permet de faire profiter de ses méthodes et ses compétences (jeux éducatifs, techniques Montessori...) à tous et permet de constituer des groupes avec des petits effectifs. La scolarisation de l'EBEP peut ainsi devenir un **levier d'innovation pédagogique** global plutôt qu'une aide isolée.*

## Pistes d'amélioration :

Si de nombreux « Non » apparaissent, il peut être utile d'échanger en équipe sur les pratiques pédagogiques. L'enseignant de la classe peut solliciter des conseils des professionnels du médico-social pour trouver de nouvelles stratégies (voir dimension 6).

Des formations ou ateliers (par exemple sur la **Conception Universelle de l'Apprentissage**, à l'approche positive, à l'autodétermination) peuvent aider à diversifier l'approche pédagogique afin de mieux enseigner à l'élève.

Il est important de s'assurer que la réussite académique n'est pas le seul objectif recherché. Les nouveaux programmes scolaires intègrent plus de souplesse dans les attendus et les modalités de mise en œuvre et permettent mieux l'accessibilisation des contenus. Les enseignants peuvent mobiliser la programmation adaptée des objectifs d'apprentissage (PAOA) pour mettre en place des objectifs prioritaires et adaptés pour chaque enfant et s'autoriser à adapter le programme. Regarder les capacités de l'enfant plutôt que ses faiblesses est clé.

Enfin, il est important de toujours garder l'élève dans le même référentiel que les autres : mêmes thèmes abordés, mêmes supports de départ, quitte à adapter les objectifs et critères de réussite. Cette approche renforce son sentiment d'apprendre « comme les autres » tout en respectant son rythme.

Pratiquer le co-enseignement lorsque c'est possible (enseignant + enseignant spécialisé qui animent ensemble un cours) a montré des effets positifs pour tous.

Une condition de réussite est que l'enfant dispose du soutien nécessaire. L'objectif est bien d'encourager en première intention les enseignants à essayer des approches universelles (comme la Conception Universelle de l'Apprentissage) et de les appuyer via la fonction ressource des acteurs du médico-social (voir dimension 6). Ces approches appliquées par les enseignants ne sont pas toujours suffisantes et certains élèves ont inévitablement besoin d'un soutien supplémentaire ciblé ou spécialisé pour réussir à l'école (AESH, éducateur, thérapeutes...). Le médico-social doit alors être en mesure de répondre à ces besoins de manière systématique et en temps opportun. Un manque de soutien se traduit en général par des effets inverses à ceux attendus : une mauvaise expérience de scolarisation de l'élève voire de la souffrance, peu ou pas de résultats en termes d'apprentissage, et des conclusions parfois hâtives que la scolarisation des EBEP ne peut se faire dans les écoles ordinaires.



## 5. Partenariat école–famille autour de l'élève

La **relation avec la famille** de l'élève est un facteur clé de réussite de la scolarisation. Parents et éducateurs doivent former une **équipe cohérente**, échangeant dans la confiance pour soutenir ensemble l'enfant. L'école doit valoriser les parents comme des **partenaires à part entière**, détenteurs d'une expertise sur leur enfant, et les encourager à s'impliquer positivement.

### ➤ Points à évaluer :

#### — Communication ouverte :

La communication entre l'école et les parents de l'élève est-elle **régulière et transparente** ?

Oui                      Partiellement                      Non

*Par exemple : existence d'un **cahier de liaison** pour noter les informations du jour (y compris les réussites, pas seulement les problèmes), contacts informels fréquents (l'enseignant croise le parent à la porte et échange un mot), réunion dès la rentrée pour écouter les attentes des parents. Une communication proactive évite que les parents **n'osent pas déranger** et installe la confiance. L'AESH, l'éducateur spécialisé ne sont pas les référents des parents à l'école. Il est important de partager ce qui est fait en classe (cahier, photos...) pour que la famille puisse avoir un regard sur le travail. L'élève est fier de présenter ses réalisations.*

#### — Association aux décisions :

Les parents sont-ils **associés aux décisions** concernant le parcours de leur enfant ?

Oui                      Partiellement                      Non

*Par exemple : les parents participent aux **réunions de suivi**, leur avis est sollicité pour élaborer le projet personnalisé de leur enfant. L'emploi du temps est proposé aux familles. Il évolue en fonction de la situation, après concertation avec les parents. Les transitions sont anticipées avec les familles.*

#### — Engagement dans la vie scolaire :

Les parents sont-ils **encouragés à participer** à la vie de l'école comme les autres ?

Oui                      Partiellement                      Non

*Par exemple : l'école les invite aux **événements** (portes ouvertes, fêtes d'école) et aux **ateliers participatifs** (lecture en classe, accompagnement des sorties) – et non pas seulement aux réunions « de bilan ». Le fait de participer à la vie de l'école permet aux parents de se sentir partenaires du projet scolaire.*

#### — Accueil et légitimité des parents :

Les parents se sentent-ils accueillis et écoutés au même titre que les autres parents d'élèves ?

Oui                      Partiellement                      Non



Indicateurs : les parents sont conviés aux réunions de parents d'élèves, les parents osent prendre rendez-vous avec l'enseignant s'ils ont une question (et ne se sentent pas « illégitimes »), l'école montre de l'**empathie** face à leurs difficultés éventuelles (par exemple : aménagement d'horaires de réunion selon leurs contraintes), on évite de les réduire à des « parents d'un enfant à problème ». Bref, ils doivent se sentir **parents d'élève à part entière**, intégrés à la communauté scolaire.

#### — Confiance pour les activités :

Les parents sont-ils suffisamment en **confiance** pour inscrire leur enfant aux diverses activités ?

Oui                      Partiellement                      Non

Par exemple : osent-ils mettre leur enfant à la **cantine** ou au **centre de loisirs** comme les autres familles ? Certains parents craignent initialement ces moments, mais une école inclusive les rassure sur le fait que tout est en place pour accueillir leur enfant. Dans le projet de l'Eure-et-Loir, on a constaté qu'avec le temps de plus en plus de familles demandent elles-mêmes à ce que leur enfant participe à ces activités ordinaires ainsi qu'aux sorties et événements de l'école.

### Pistes d'amélioration :



Si des faiblesses apparaissent, l'école peut entreprendre de renforcer l'**alliance éducative** avec la famille. Par exemple, mettre en place un **rituel de communication positive** (appeler les parents régulièrement pour donner une nouvelle encourageante, pas uniquement en cas de problème) change la dynamique. On peut aussi organiser des **rencontres conviviales** (café des parents, ateliers parents-enfants) pour tisser la confiance en dehors de l'urgence des problèmes.

Il est primordial que les parents se sentent **considérés comme des partenaires** et non tenus à l'écart : cela les aide à adopter une posture active et confiante. En cas de décisions délicates (par exemple : modification des temps de scolarisation à l'école), le fait de pouvoir en discuter ouvertement en équipe pluridisciplinaire **avec les parents** est un facteur de réussite : chacun apporte son point de vue et la décision partagée sera mieux comprise et acceptée.

## 6. Coordination entre acteurs et travail d'équipe

La scolarisation effective et la participation reposent sur une **étroite coordination** entre tous les acteurs gravitant autour de l'élève : éducation, secteur médico-social, secteur médical, collectivités territoriales, milieu associatif, familles... **Travailler en équipe** permet de mettre en cohérence les actions, de résoudre collectivement les problèmes et d'assurer une prise en charge globale de l'enfant. Ce volet examine la qualité du travail d'équipe multi-acteurs.

#### ➤ Points à évaluer :

##### — Réunions et échanges réguliers :

L'équipe pluridisciplinaire (enseignant, AESH, directions, éducateurs, thérapeutes, enseignant spécialisé...) se réunit-elle **régulièrement** pour faire le point sur l'élève ?

Oui                      Partiellement                      Non



Par exemple : existence de réunions de suivi mensuelles ou trimestrielles incluant les partenaires externes, temps d'échange informel chaque semaine entre enseignant et AESH. Sans ces moments, chacun agit isolément – la réunion d'équipe permet d'**ajuster les stratégies en commun**.

#### — Vision commune :

Les différents intervenants partagent-ils une **vision commune** du projet de scolarisation de l'élève ?

Oui                      Partiellement                      Non

*Indicateurs : Un dispositif de personnalisation des parcours est établi. Selon la situation, il peut s'agir d'un Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE), un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS), un Projet d'Accueil Individualisé (PAI), un Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP). Il est consigné dans le Livret de Parcours Inclusif (LPI) et connu de tous ; les objectifs prioritaires pour l'élève (par exemple : développer sa communication, ou apprendre à lire des mots simples) sont compris et approuvés à la fois par l'enseignant, l'AESH et les professionnels médico-sociaux. Chacun connaît son **rôle** (qui fait quel accompagnement) et respecte le périmètre des autres sans doublons ni oublis.*

#### — Collaboration enseignant–AESH :

L'enseignant et l'AESH **travaillent-ils en binôme** de façon fluide ?

Oui                      Partiellement                      Non

*Par exemple : **préparation conjointe** : l'enseignant informe l'AESH à l'avance des activités à venir pour qu'elle anticipe les adaptations ; de son côté l'AESH fait remonter les progrès et difficultés observés pour aider l'enseignant à ajuster sa pédagogie. En classe, l'enseignant inclut l'AESH dans son dispositif (temps de parole convenu pour qu'elle aide l'élève discrètement, ou qu'elle circule aider d'autres élèves si l'enfant n'en a pas besoin à ce moment). L'AESH est considérée comme un **partenaire éducatif** à part entière dans la classe.*

#### — Coopération Education nationale / médico-social :

La coopération est-elle existante et efficace ?

Oui                      Partiellement                      Non

*Par exemple : les éducateurs ou thérapeutes du **médico-social** échangent régulièrement avec l'enseignant (notes dans un cahier de liaison, bilans partagés en équipe de suivi) ; les enseignants et ces intervenants ont construit une relation de confiance et l'enseignant accepte d'avoir un autre adulte dans sa classe, qu'il perçoit comme un partenaire ; l'enseignant et l'enseignant spécialisé interviennent en co-intervention ; l'école et le service spécialisé se renvoient les informations importantes (périodes de fatigue, événements familiaux...) ; ils partagent des outils. Une **répartition claire** est définie (par exemple : l'orthophoniste travaille tel objectif linguistique, l'enseignant le consolide en classe ensuite). Cette synergie garantit que l'élève bénéficie d'un accompagnement continu et cohérent. Ils ont élaboré les emplois du temps ensemble.*

#### — Fonction ressource :

Les professionnels du médico-social interviennent-ils comme fonction ressource auprès des enseignants et des AESH ?

Oui                      Partiellement                      Non



Par exemple : est-ce qu'ils aident l'enseignant à identifier et reconnaître ses besoins pour adapter sa pédagogie ? Est-ce qu'il apportent des petites solutions très concrètes ? Répondent-ils rapidement à toute sollicitation ? L'enseignant dispose-t-il des ressources suffisantes pour adapter sa pédagogie ?

#### — Soutien des directions et institutions :

Les directions (de l'école, de la structure médico-sociale) et les institutions (Service Ecole Inclusive de l'Éducation nationale, MDPH...) **facilitent-elles** cette coordination ?

Oui                      Partiellement                      Non

Par exemple : la direction de l'école inclut à l'ordre du jour des **conseils de maîtres** un point sur le suivi des élèves à besoins éducatifs particuliers ; elle inscrit un objectif quantitatif de co-intervention dans les classes dans le projet d'établissement. La direction peut par exemple harmoniser les méthodes de lecture au sein de l'établissement pour que les outils et adaptations construits dans une classe bénéficient à toutes les classes du même niveau. Le Service Ecole Inclusive de l'Éducation nationale propose des **formations communes** enseignants/AESH/professionnels spécialisés. Il est disponible et propose un suivi individuel aux enseignants spécialisés et organise des temps d'échanges. Il se rend régulièrement dans les écoles. La direction de la structure médico-sociale est présente sur l'école, elle se présente lors d'un conseil des maîtres, elle peut intervenir dans l'élaboration des emplois du temps, sur une situation urgente ... Un cadre institutionnel favorable (temps banalisés, formation, reconnaissance du travail en équipe) est un levier puissant pour améliorer la coordination.

#### — Partenariats avec les collectivités :

Des partenariats ont-ils été conclus avec la commune ?

Oui                      Partiellement                      Non

Par exemple : est-ce que des salles sont mises à disposition pour que la séance d'orthophonie puisse avoir lieu à proximité de l'école (et donc sans transport pour l'élève) ? Est-ce que la mairie a octroyé un budget pour acheter du matériel adapté ?

### Pistes d'amélioration :



Si la coordination est insuffisante, il est recommandé de **formaliser des temps d'échange**. Par exemple, planifier une **réunion de coordination** toutes les 6 semaines incluant l'enseignant, l'AESH et le référent du dispositif spécialisé. Lors de ces réunions, faire le point sur les avancées et difficultés permet d'ajuster les actions et d'anticiper les problèmes.

En parallèle, encourager les **contacts informels** : l'AESH et l'enseignant peuvent prendre 10 minutes chaque fin de semaine pour planifier la suivante, ou échanger sur un cahier. La **communication horizontale** entre professionnels est cruciale : le projet de scolarisation gagne à être co-construit plutôt que cloisonné. L'étude réalisée en Eure-et-Loir souligne combien la **coopération quotidienne entre enseignants et professionnels spécialisés est la clef de voûte d'un parcours scolaire de qualité pour l'élève**. Cette coopération doit être soutenue par une **vision partagée** (objectifs communs académique et psycho-social) et des outils communs (co-intervention, formations conjointes, réunions inter-institutionnelles).



Les professionnels du médico-social doivent faire partie de l'équipe scolaire (par exemple : avoir une adresse mail de l'établissement, avoir un casier, être présent dans la salle des professeurs, assister au conseil des maîtres et au conseil de classe). Ils peuvent s'investir dans la vie de l'école (par exemple participer à la kermesse de fin d'année). Ils doivent se faire connaître de la direction de l'établissement. Certes, le travail en partenariat demande du **temps** et des ajustements de rôles, mais les bénéfiques sont nets : plus de cohérence pour l'élève, des professionnels qui montent en compétence mutuellement, et une capacité collective à résoudre les défis. Lorsque des difficultés de coordination sont dues à des contraintes (manque de temps, d'espaces pour se réunir), il ne faut pas hésiter à **solliciter le soutien** de l'institution (par exemple : demander à l'Inspecteur de l'Education Nationale des décharges pour réunion). Le partenariat avec les collectivités territoriales est crucial pour créer les conditions favorables à la scolarisation des EBEP notamment en termes d'infrastructures.

## 7. Participation pendant les temps périscolaires et de vie scolaire

La participation ne s'arrête pas à la porte de la classe. Les **temps hors classe** – récréations, déjeuner, accueil périscolaire du matin/soir, activités extrascolaires – font partie intégrante de la vie de l'enfant et de son expérience scolaire. Il est crucial que l'EBEP y ait pleinement accès, dans de bonnes conditions, sans quoi il risque de vivre des **ruptures de participation** au cours de sa journée. Or, les recherches montrent que les enfants en situation de handicap sont souvent moins présents dans les contextes informels (loisirs, cantine...), alors même que ces moments de **socialisation** sont déterminants pour leur développement. Cette dimension vise à vérifier que la participation s'étend à **tous les domaines de la vie scolaire de l'enfant**.

### ➤ Points à évaluer :

#### — Récréations :

Lors des **récréations**, l'élève joue-t-il et interagit-il avec les autres enfants (au moins en partie) au lieu de rester systématiquement isolé ?

Oui                      Partiellement                      Non

*Indicateurs : l'élève sort en récréation **avec sa classe** (il n'est pas gardé en classe, sauf choix de sa part). Les adultes surveillants sont attentifs à ce qu'il ne soit pas exclu des jeux : si besoin, ils peuvent **faciliter sa participation** (par exemple : en incitant un groupe à l'intégrer, en proposant un jeu accessible à lui et à d'autres, en faisant intervenir un éducateur spécialisé qui l'accompagne pendant quelques récréations). Si l'élève a du mal en grand groupe, on prévoit un **aménagement** (un "copain référent" désigné qui joue avec lui, un coin calme autorisé si trop de bruit).*

#### — Cantine (pause méridienne) :

L'élève prend-il son repas de midi à la **cantine avec les autres élèves** (si ses parents le souhaitent), dans la même salle et avec un **encadrement adapté** ?

Oui                      Partiellement                      Non



Par encadrement adapté, on entend : le **personnel de cantine** est informé des besoins de l'élève (régime alimentaire, aide pour couper les aliments, vigilance allergie, comportement face à la nourriture), éventuellement un éducateur spécialisé déjeune à proximité pour assister si nécessaire. Le niveau sonore et l'agitation sont contenus pour ne pas le mettre en difficulté (par exemple : aménagements acoustiques). L'important est qu'il puisse manger **au même endroit et en même temps** que ses pairs, sans stress particulier.

#### — Sorties et événements scolaires :

L'élève participe-t-il à **toutes les sorties scolaires et événements festifs** de l'école (sortie pédagogique, voyage de classe, kermesse...), grâce à des aménagements anticipés ?

Oui                      Partiellement                      Non

On vérifiera qu'**aucune activité collective** n'est a priori exclue : si la classe part en séjour ou en sortie, l'élève y va aussi (quitte à ce qu'un éducateur spécialisé l'accompagne, ou qu'un transport adapté soit prévu). Si l'école organise un spectacle, l'élève y prend part (rôle adapté, costume adapté). Ces expériences communes sont fondatrices du sentiment d'appartenance ; les **anticiper** (contact préalable avec le lieu de sortie pour accessibilité, plan B en cas de fatigue, accompagnement par un éducateur) est la clé.

#### — Activités périscolaires :

L'élève a-t-il accès aux **activités péri ou extrascolaires** proposées autour de l'école ?

Oui                      Partiellement                      Non

Par exemple : s'il existe une garderie le matin/soir, un **centre de loisirs** le mercredi ou après la classe, des **clubs extrascolaires** (sport, musique) à l'école ou à proximité, l'élève y est-il inscrit comme les autres ? Idéalement, cela ne devrait pas nécessiter de démarche administrative compliquée supplémentaire pour les parents (dans le modèle Eure-et-Loir, une équipe Ressources Handicap s'assure que l'accès au centre de loisirs est automatique sans dossiers supplémentaires). Il faut également que l'accueil soit **adapté** (par exemple : l'animateur du centre de loisirs est au courant des besoins spécifiques de l'élève, un éducateur spécialisé peut être présent sur ce temps si nécessaire).

#### — Formation du personnel périscolaire :

Les personnels en charge de la surveillance et des activités hors temps de classe (animateurs, cantinières...) sont-ils **sensibilisés ou formés** à l'accueil des EBEP ?

Oui                      Partiellement                      Non

Indicateurs : ont-ils reçu une **information sur la situation de l'élève** (ce qui l'apaise/stresse, comment communiquer avec lui) – bien sûr avec accord de la famille ; ont-ils bénéficié de **formation de base** sur les besoins des EBEP (par exemples : les gestes d'urgence pour épileptique, techniques de communication adaptée) ; sont-ils globalement dans une posture bienveillante et non craintive vis-à-vis de l'enfant ? Un personnel périscolaire formé se sentira compétent pour accompagner l'enfant dans toutes les activités.



### — Continuité éducative :

Y a-t-il une **cohérence entre l'école et le périscolaire** pour le suivi de l'élève ?

Oui

Partiellement

Non

Par exemple : l'équipe périscolaire connaît les **règles de vie** importantes de l'élève et applique les mêmes qu'en classe (cohérence éducative), elle a été informée d'éventuelles **consignes particulières** (allergies, PAI, comportements à surveiller) pour garantir la sécurité de l'enfant. Inversement, les animateurs transmettent à l'enseignant tout élément marquant survenu pendant la garderie ou la cantine (chute, comportement inapproprié), afin que l'école puisse prendre le relais si besoin. Cette continuité évite que l'élève vive ces temps comme un « monde à part ».

### Pistes d'amélioration :



Cette dimension est souvent révélatrice des **oublis** de la participation. Si l'élève est mis de côté durant les récréations, la cantine ou les activités, il est important de réagir : ce sont des moments où se jouent la **socialisation** et l'apprentissage de la vie en collectivité.

Pour les récréations, on peut mettre en place un **système de "jeu inclusif"** : quelques élèves « volontaires » (tuteurs de jeu) invitent systématiquement l'élève dans leurs jeux, ou bien prévoir des **jeux encadrés** par un adulte pour impliquer ceux qui n'osent pas spontanément. Pour la cantine, travailler avec la **commission menu** ou la mairie afin de réduire le bruit (par exemple : ajouter des panneaux acoustiques) et former le personnel aux techniques d'**accompagnement bienveillant** (par exemple : encourager l'élève à manger de tout sans le forcer, gérer calmement les conflits de table). Si l'ambiance est améliorée pour l'EBEP, elle le sera pour tous.

Pour le périscolaire, il est utile d'**informer et inclure les animateurs** dans le projet : pourquoi ne pas les inviter à une réunion d'équipe pour échanger sur l'enfant ? Des **partenariats avec les structures locales** (mairie, associations) peuvent aider à financer du personnel d'appoint ou du matériel spécialisé sur ces temps. Enfin, rappeler que plus l'enfant participe à des **contextes variés** (école, loisirs, sport...), plus il développe de compétences sociales et d'adaptation. Chaque occasion d'être avec ses pairs en situation ordinaire (jouer dans la cour, partager un repas, faire du sport en club) **renforce son inclusion** présente et future en l'entraînant à évoluer dans le monde réel.

Le rôle de l'équipe éducative est d'**ouvrir ces portes** en accompagnant enfant et parents pour surmonter les craintes initiales. Si malgré tout certaines activités restent difficilement accessibles, on peut envisager de **créer des alternatives inclusives** (par exemple : un coin au calme à la cantine, un atelier adapté au centre de loisirs) plutôt que d'exclure l'enfant. L'objectif final est que l'élève vive **une journée continue et harmonieuse**, sans zones d'exclusion, afin que la participation porte pleinement ses fruits sur **tous les plans** (scolaire, social, familial).

# Appui au déploiement de **L'école** pour tous

## Partenaires de recherche



Avec le soutien de



## Une recherche participative ancrée dans les expériences des acteurs de terrain



Retrouvez  
le kit KAP'Ecole



<https://www.firah.org/fr/kap-ecole.html/>