

Ecole maternelle et primaire
catholique « le Petit Baobab »

PROJET D'ÉCOLE INCLUSIVE



*L'école inclusive est une école qui permet
à chaque élève d'apprendre et d'avoir une scolarité réussie.*

Objectif générale :

Une école dite inclusive vise donc à apporter des réponses à tous les élèves qui risquent de se retrouver en difficulté à l'école ordinaire si des dispositions particulières ne sont pas mises en œuvre pour leur favoriser l'accès aux apprentissages.

Rédigé par :

- Sœur Monica (Responsable de l'Ecole du Petit Baobab)
- Inès Delpierre (Psychologue)
- Pauline Romagny (Psychologue)

SOMMAIRE

| | | |
|-------|---|---------|
| I) | Qu'est-ce que l'école inclusive..... | page 4 |
| II) | Les avantages de l'inclusion scolaire | Page 4 |
| III) | Autisme, TED, TSA, qu'est-ce que c'est ? | Page 5 |
| IV) | Troubles dys- et TDAH | Page 16 |
| V) | Les axes d'intervention pour une Ecole Inclusive | Page 18 |
| | A) Accueillir | |
| | B) Inclure | |
| | C) Comprendre | |
| | D) Promouvoir | |
| | E) Collaborer | |
| VI) | Les enjeux et les avantages de l'école inclusive | Page 20 |
| | A) Une avancée éthique et sociétale | |
| | B) Un cadre idéal pour développer la citoyenneté | |
| | C) Un moyen d'améliorer l'efficacité pédagogique au sein de l'école | |
| VII) | Fonctionnement du Service d'Accompagnement et de Soutien (SAS) du Petit Baobab | Page 21 |
| | Introduction : Présentation du SAS | |
| | Rappel : Organigramme de l'école | |
| | A) Services auprès des élèves porteur d'un handicap impactant plusieurs domaines du développement | |
| | B) Services auprès des élèves porteur d'un trouble impactant durablement ses apprentissages | |
| | C) Services auprès des élèves ayant besoin d'un soutien ponctuel pour une difficulté autre que scolaire | |
| VIII) | Activités auprès de l'équipe éducative et des parents au Petit Baobab | Page 25 |
| | A) Le Directeur pédagogique | |
| | B) La Responsable de l'école | |
| | C) La Coordinatrice du SAS | |
| IX) | Annexes et Plan d'action pour l'année 2023-2024 | Page 26 |

I) Qu'est-ce que l'école inclusive ?

L'école inclusive, c'est un environnement scolaire et périscolaire qui se met au service de tous les enfants, dont ceux à besoins spécifiques. L'inclusion scolaire, c'est le processus par lequel un système scolaire se transforme pour améliorer sa capacité à répondre aux besoins spécifiques des apprenants.

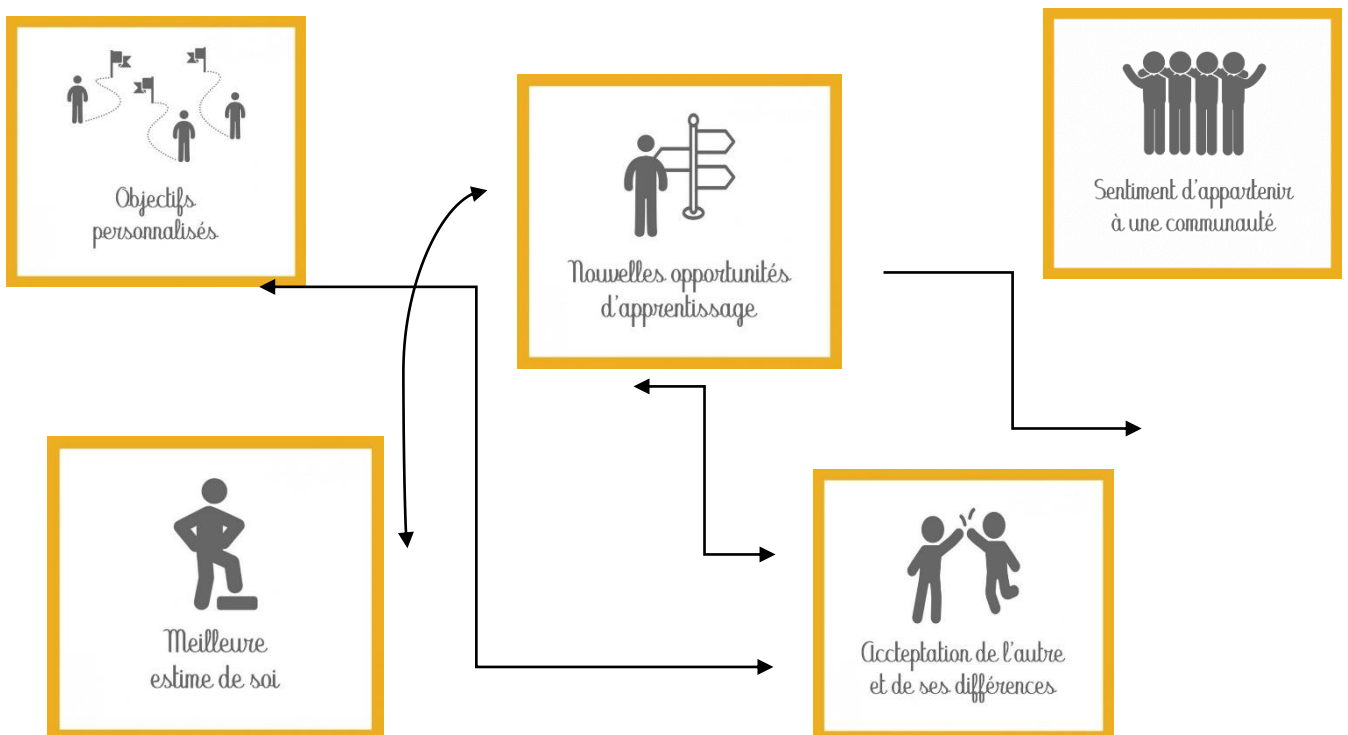
A contrario de l'éducation intégrative où l'on « intègre » des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (les BEP) dans un système traditionnel, l'inclusion scolaire insiste sur une approche différente : ce n'est plus à l'apprenant de s'adapter au système mais c'est le rôle de l'école et de ses acteurs de s'adapter et de se transformer pour que tous les apprenants bénéficient des mêmes droits en matière d'éducation.



II) Les avantages de l'inclusion scolaire

Les études menées au fil des années montrent la multiplicité des avantages de l'inclusion scolaire pour les enfants présentant un handicap ainsi que pour leurs camarades :

- Un développement d'appartenance à une communauté ;
- Une meilleure estime de soi ;
- De nouvelles opportunités d'apprentissage ;
- Un travail sur des objectifs personnalisés et en adéquation avec le potentiel de chacun ;
- Des opportunités de vie en communauté avec l'acceptation de l'autre et de ses différences.



III) Autisme, TED, TSA : qu'est-ce que c'est ?

A) Quelques Définitions

La science évolue, et il en va de même de notre regard et des connaissances scientifiques sur l'autisme.

Les Troubles Envahissants du Développement (*TED*) désignent un ensemble de troubles caractérisés par des difficultés dans les trois domaines suivants (on parle de « triade ») :

- Relations sociales ;
- Communication ;
- Activités et centres *d'intérêts restreints* et stéréotypés.

L'autisme fait partie des *TED*. D'autres troubles, comme le syndrome d'Asperger, sont également des *TED*.

Par ailleurs, les conceptions actuelles parlent de plus en plus de Troubles du Spectre de l'Autisme (*TSA*), et non plus de *TED*, même si l'on continue à utiliser l'une et l'autre expression. Les *TSA* sont caractérisés par des difficultés dans les deux domaines suivants (on parle de « dyade ») :

- Communication sociale ;
- Intérêts et comportements restreints et stéréotypés, et *altérations sensorielles*.

Ainsi, on ne parlera plus d'« autisme typique » ou « atypique », mais c'est un même intitulé de *TSA* qui sera utilisé. Le diagnostic sera alors précisé, en ajoutant plusieurs éléments permettant de le spécifier :

- Avec ou sans déficit intellectuel associé ;
- Avec ou sans altération du langage associée ;
- Etc.

D'un enfant ou adolescent à l'autre, l'autisme va se manifester de façon très différente. Chaque élève avec autisme aura des besoins éducatifs particuliers, et il n'existe pas de méthode miracle fonctionnant avec tous.

Pour un suivi de qualité, il est indispensable de travailler en lien étroit avec les parents, les enseignants et autres professionnels. Chacun apporte sa propre contribution à l'évolution positive de l'élève et chacun à apprendre des autres.

Pour tel élève, on devra d'abord travailler des prérequis qui seront indispensables avant d'envisager l'orientation à l'école ; pour tel autre, la scolarisation sera très appropriée, mais il faudra aménager les apprentissages afin qu'il puisse pleinement bénéficier du contact avec les autres élèves. Quels que soient leurs difficultés ou leurs potentiels, tous les élèves avec autisme gagneront, dans un cadre adapté, à développer des compétences de groupe (apprendre à s'asseoir, à être calme, à faire la queue ou attendre son tour, etc.).

Certains élèves avec autisme ne donnent pas l'impression d'acquérir les apprentissages scolaires de façon habituelle, pourtant ils intègrent beaucoup de connaissances.

B) Caractéristiques de l'élève autiste

Les particularités de l'élève avec autisme sont diverses, et peuvent connaître une grande variation d'un élève à l'autre. Ce sont elles qui vont entraîner des difficultés dans leur fonctionnement, et ainsi les amener à produire des troubles du comportement.

Ces particularités peuvent relever :

- Du fonctionnement intellectuel (ce qui peut inclure la déficience intellectuelle/letrouble du développement intellectuel) ;
- Des troubles corporels et sensoriels ;
- De l'altération des interactions sociales ;
- De la résistance au changement ;
- Des *intérêts restreints* ;
- De la difficulté à gérer les émotions.



Une fatigabilité importante peut augmenter ces difficultés ; et, réciproquement, ces particularités peuvent induire une fatigue importante de ces élèves.

Aucun élève autiste n'aura toutes ces particularités. Certains auront un trouble du développement intellectuel, d'autres non ; certains auront de graves difficultés sensorielles, certains en souffriront beaucoup moins.

1) Fonctionnement intellectuel

| Particularité ou altération | Manifestation observable | Préconisation(s) |
|-----------------------------|--|--|
| Compétences hétérogènes | Intelligence normale, voire pics de compétences Points forts fréquents : attention aux détails, mémoire, approfondissement d'un domaine particulier Perception du monde plutôt visuelle (en passant par l'image), ou plutôt verbale (en passant par les mots) | Valoriser les centres d'intérêt ; les utiliser pour motiver l'élève à faire un travail scolaire Utiliser la mémoire visuelle (planning, <i>carte mentale</i> , codes couleurs...) plutôt que verbale Utiliser des règles très claires et explicites, plutôt que des consignes informelles ; s'appuyer sur des supports écrits pour redoubler la consigne faite à la classe |

| Particularité ou altération | Manifestation observable | Préconisation(s) |
|---------------------------------------|---|--|
| Trouble du développement intellectuel | Chez certains élèves, retard global du développement intellectuel. Difficultés dans le raisonnement, la résolution de problème, l'abstraction. Difficultés dans l'adaptation, l'autonomie, la responsabilité | Aménagement et/ou allègement des exigences scolaires en fonction du niveau de déficit mesuré. Préférence donnée aux enseignements fonctionnels (ex. : se laver seul) plutôt qu'académiques (ex. : faire du calcul mental) |
| Troubles du langage | Absence de parole, ou vocabulaire limité à quelques mots. Au niveau expressif : troubles syntaxiques, trouble de la parole, vocabulaire restreint (ou développé dans un seul domaine). Troubles de l'intonation et du rythme. Difficultés de compréhension et troubles de la pragmatique (usage social du langage : humour, implicite) Difficultés conversationnelles <i>Écholalie, stéréotypies verbales.</i> | Modalités de communication alternative (pointage, <i>PECS</i> , etc.) Privilégier/soutenir par la communication par l'image (échange de pictogrammes, plannings visuels, etc.) Partenariat avec les orthophonistes (accès au classeur <i>PECS</i> en classe, etc.) Apprentissage des <i>habiletés sociales</i> en ateliers (petits groupes structurés et homogènes). Ne pas reformuler, ou noyer sous un déluge de verbalisation ; être économe des mots auprès de l'élève. Passer par l'écrit ou le visuel plutôt que par l'oral |
| Difficultés attentionnelles | Grande distractibilité (perméables à l'environnement et/ou à leur monde interne) Difficulté à écouter les consignes collectives. Peu d'autonomie dans la gestion du quotidien et le travail scolaire | Écarter toutes les sollicitations sensorielles parasites (ne pas surcharger les murs, placer à côté d'un mur, étouffer les bruits/lumières trop vifs, etc.) Redoubler la consigne verbale avec une consigne écrite, ou un support visuel, placés sur la table. Mettre en place un planning visuel ; découper une tâche complexe en tâches simples (chaînage) illustrées. Prévoir des pauses |

| Particularité ou altération | Manifestation observable | Préconisation(s) |
|---------------------------------------|--|---|
| Gestion particulière de l'information | Difficultés à s'organiser et à généraliser. Débordés par trop d'informations simultanées Préférence pour le traitement d'une seule information (soit regarder, soit écouter, soit écrire...) | Faire varier dès le début des apprentissages, les matériels, personnes, lieux, etc. Utiliser un planning visuel papier et/ou virtuel Utiliser un seul canal sensoriel à la fois (ex. : seulement l'ouïe) ; ne pas exiger que l'élève regarde/écrive en même temps qu'il écoute |
| Possibilité de troubles associés | Difficultés d'apprentissages (langage écrit, compréhension, raisonnement) Troubles <i>visuo-spatiaux</i> Troubles <i>praxiques</i> Troubles <i>neuro-visuels</i> Etc | Allègement/adaptation des modalités d'examen/de résolution d'exercice : phrases à trous, etc. Mise en place du clavier selon le coût/bénéfice du maintien de l'écriture manuscrite. Suivis/remédiations spécialisés (ergothérapeute, orthoptiste, etc.), rapporter toute évolution/difficulté suspectes |



2) Troubles corporels et sensoriels

| Particularité ou altération | Manifestation observable | Préconisation(s) |
|---|--|--|
| Troubles de la tonicité, de la conscience du corps | Postures inadaptées Problèmes de graphisme et de géométrie, difficultés à utiliser le matériel, maladresse avec les objets en mouvement et les jeux d'adresse. | Instruments ergothérapeutiques adaptés (chaise ergonomique, crayon avec embout, coussin à picots); allègement de la charge de travail Passage au clavier ; logiciels de ralentissement des mouvements ; mises en réussite par des jeux d'un niveau adapté. |
| Manque de repères dans le temps et l'espace | Environnement perçu comme embrouillé, voire menaçant | Cadre structuré (même place, même voisin, espace de travail toujours identique) ; planning visuel (ex. : agenda 1 page/jour avec principaux événements) ; repères sur la table pour poser le matériel |
| Hyper- ou hypo-sensibilité aux bruits, lumières, températures, contacts, douleur, odeurs, aliments... | Troubles du comportement Troubles de la concentration, distractibilité Fatigabilité | Tamiser les lumières, éviter les néons, reflets, etc. ; étouffer les bruits, fermer les fenêtres, utiliser des lunettes de soleil, casque/bouchons anti-bruit, etc. (personnalisés chez l'audioprothésiste, génériques en magasin de musique) Pauses/temps de retrait sensoriel |
| Trouble de la perception de soi et du mouvement | <i>Stéréotypies</i> (gestes répétitifs) | Proposer des temps dédiés de libre expression des <i>stéréotypies</i> , distincts des temps d'apprentissage, et à l'abri du regard Apprentissage de stimulations alternatives non-stigmatisantes |
| Difficultés à trier les différentes stimulations | Focalisation sur une chose. Stress, colères Particularités alimentaires | Évaluer, limiter et réguler le travail « multitâche » (regarder + écouter, écouter + écrire, etc.) Ne pas lui parler pendant une crise (cela rajoute une difficulté chez un élève déjà en situation de « surcharge » sensorielle) |

3) Altération des interactions sociales

| Particularité ou altération | Manifestation observable | Préconisation(s) |
|--|--|--|
| Difficultés à comprendre les règles sociales | Problème de compréhension des codes de leur âge, à se faire des amis, à participer à des activités de groupe, à prendre la parole dans le groupe | Expliquer les intentions sociales Dire de façon très concrète et explicite ce que l'élève doit faire ou ne pas faire (ex. : <i>scenarii sociaux</i> visuels) Entraîner les compétences sociales (« bonjour », « merci ») |
| Difficulté à prendre en compte l'autre | Absence d'interaction (jeu côte-à-côte plutôt qu'en interaction) Difficulté à faire semblant Difficulté dans le tour de rôle | Apprendre le jeu de groupe en petit comité |
| Difficulté à comprendre les intentions et les réactions de l'autre | Trouble du comportement, agression. Difficulté à saisir l'humour, le second degré. | Expliquer aux autres élèves les particularités, repérer les signes précédant le trouble pour le prévenir ; pictogramme « interdit ». Éviter les expressions figurées (« la langue au chat »), l'ironie (« bravo » lorsqu'il a cassé quelque chose). |
| Difficulté à réguler son comportement social | Évitement ou agrippement du regard. Difficulté à trouver la distance, le langage, les codes sociaux appropriés selon le contexte | Expliquer les règles de comportement social, apprendre à ne pas dévisager ou à regarder à intervalle régulier |



4) Résistance au changement

| Particularité ou altération | Manifestation observable | Préconisation(s) |
|--|---|---|
| Changements angoissants, besoin de repères | Mise en place de rituels. Comportements répétitifs | Utiliser une montre, un sablier, un <i>time timer</i> , pour imposer une fin de tâche. |
| Besoin de savoir ce qui va se passer | Anxiété ou colère en cas de changement. | Planning visuel, <i>scenarii sociaux</i> pour anticiper une sortie, un événement inhabituel |

5) Intérêts restreints

| Particularité ou altération | Manifestation observable | Préconisation(s) |
|-----------------------------|---|--|
| Activités répétitives | Utilisation atypique des jouets (ex. : faire tourner les roues des voitures, aligner des figurines) | Apprendre à jouer de façon fonctionnelle (ex. faire rouler une voiture), tout en conservant à l'élève des temps où il joue comme il veut |
| Intérêts envahissants | Connaissance encyclopédique sur un sujet, longs monologues non-réciproques (dinosaures, guerres, météo, trains, lignes de bus). Manipulation répétitive d'un objet préféré (crayon, tube de colle) | Utiliser les intérêts pour motiver au travail scolaire Ne pas laisser l'élève s'y enfermer ; s'accorder sur un temps qui sera aussi dédié à une autre activité (contrat). Proposer un lieu/un temps dédiés (ex. : CDI, infirmerie, vie scolaire, secrétariat élève, salle ULIS...) |

6) Difficultés à gérer les émotions

| Particularité ou altération | Manifestation observable | Préconisation(s) |
|---|---|---|
| Difficultés à comprendre ses propres émotions et à les exprimer. Problème d'autorégulation (réguler soi-même ses émotions) | Débordements émotionnels, troubles du comportement. Apparition de <i>stéréotypies</i> , <i>décharges motrices</i> . Impression de retrait émotionnel, « visage de cire ». | Encourager l'élève à exprimer son ressenti en lui montrant un modèle ; théâtraliser ses émotions, utiliser des smileys, un thermomètre des émotions (joie, tristesse, peur, etc.) |
| Difficultés à comprendre les émotions d'autrui Enfant/Adolescent « éponge », qui absorbe les émotions d'autrui, ne peut pas les mettre à distance. | Difficultés à échanger et s'adapter aux ressentis des autres. | Apprendre à déchiffrer l'émotion chez l'autre (« lire » un visage, une posture). |
| Intolérance à la frustration | Crises de colère Besoin de contrôler son environnement | Apprendre à différer l'accès à l'objet désiré sur des temps croissants (en utilisant un <i>timer</i> , un sablier, des <i>jetons</i> , etc.) |
| Manque de confiance en soi | Critique envers soi-même, formulations auto-dépréciatives | Féliciter régulièrement même les progrès ou réussites modestes |

C) Quelques exemples d'aménagements possibles...

Ces quelques aménagements n'ont aucune prétention à l'exhaustivité, mais constituent des pistes d'accompagnement possibles afin d'aider l'élève à mieux s'inscrire dans les apprentissages. N'hésitez pas à être créatif, et à vous appuyer sur les particularités et intérêts de chaque élève.

1) Adapter l'environnement et fournir des repères !

- Réfléchir à la répercussion de l'emplacement dans la classe (fenêtre, camarade autour) ;
- Mobilier spécifique : chaise trip-trap, plan incliné, etc. ;
- Établir des routines, préparer changements et transitions ;
- Fournir des repères visuels (aide-mémoire, listes, codes couleurs, etc.) ;
- Gérer le temps de travail (emploi du temps visuel, *timer*, horloge, fixer des délais pour un exercice) ;
- Aide à l'organisation du matériel : cartable, casier ;
- Limiter fatigue et stress, prévoir des pauses structurées (où l'élève n'est pas laissé dans l'incertitude de ce qu'il doit faire), l'accès à un lieu où l'élève peut s'isoler (CDI, infirmerie, etc.) ;
- Faire visiter l'établissement, fournir un plan avant la rentrée.

L'environnement de l'élève reste prioritairement constitué par ses pairs : une présentation de l'autisme à la classe, concertée et en accord avec l'élève, peut aider de façon décisive à son intégration, et aider chacun à mieux accepter la différence.

2) Prendre en compte les difficultés attentionnelles

- Limiter les distractions ;
- Diriger l'attention de l'élève : recentrer, répéter les consignes, lui indiquer où regarder ;
- Sélectionner l'essentiel, privilégier la tâche principale, donner un exercice à la fois.



Time Timer



Chaise trip-trap

| LA SEMAINE DE VICTOR | | | | | | |
|----------------------|--------------|----------|-----------------|----------|----------------|----------|
| LUNDI | MARDI | MERCREDI | JEUDI | VENDREDI | SAMEDI | DIMANCHE |
| ECOLE | ECOLE | ECOLE | ECOLE | ECOLE | ERGOTHERAPISTE | MAISON |
| MATHÉMATIQUES | HISTOIRE | SCIENCES | ANGLAIS | LECTURE | | |
| ECOLE | MAISON | MAISON | MAISON | ECOLE | MAISON | MAISON |
| REPAS | REPAS | REPAS | REPAS | REPAS | REPAS | REPAS |
| ECOLE | ORTHOPÉDISTE | MAISON | PSYCHOPÉDAGOGUE | ECOLE | MAISON | MAISON |
| PEINTURE | | | | SPORT | | |

Emploi du temps visuel

3) Difficultés de compréhension

- Donner des consignes claires ; utiliser un langage simple ; éviter les phrases longues ou complexes ou les reformulations (qui embrouillent davantage) ;
- Donner un modèle (« modeler ») de la tâche à effectuer ;
- Envisager le fait que l'élève n'entende pas tout/distingue mal la voix humaine du bruit ambiant/traite mal (au niveau cérébral) l'information orale ;
- Vérifier la compréhension du vocabulaire ;
- Donner du temps supplémentaire, réduire la longueur des textes et exercices, mettre en évidence les informations importantes ;
- Surligner, mettre en gras les informations importantes.

4) Difficultés d'expression orale et écrite

- Pour les élèves ayant accès à l'écrit, proposer des supports imagés ou des mots-clés pour aider la production écrite ;
- Textes à trous ou questionnaires à choix multiples pour les dictées et le contrôle des connaissances ;
- Dictée à l'adulte (l'élève peut ainsi se concentrer sur ses idées et l'**AVS** écrit pour lui) ;
- Si l'élève ne parle pas (« non verbal ») ou difficilement, lui faciliter la communication en utilisant le classeur de **PECS** qu'il utilise à la maison, etc.

5) Difficultés praxiques et visuo-spatiales

- Soulager l'écriture quand ce n'est pas le but de l'exercice ;
- Choix du matériel : crayons adaptés, ordinateur, logiciel de géométrie ;
- Donner des photocopies, des cours sur clé USB ou le site de l'établissement ;
- Faciliter le repérage (agrandissement, simplification, guidage visuel...) .



6) Utiliser et valoriser les points forts

- Quand c'est le cas : attention aux détails, mémoire, perfectionnisme, goût pour le respect des règles, pour le classement ;
- Utiliser les centres d'intérêt (proposer un exposé, un travail manuel, etc.) ;
- Valoriser (« renforcer ») les réussites (progrès, coopération) devant la classe.

7) Favoriser l'autonomie

- Considérer l'élève avec autisme comme les autres ; dès qu'il en est capable, les règles de la classe et de la vie en collectivité (cantine, restauration...) doivent s'appliquer aussi à lui ;
- L'enseignant doit aussi s'adresser à l'élève et conserver son rôle auprès de lui ;
- Alléger progressivement les aides (« estomper l'aide ») dès que possible ; savoir les réintroduire si nécessaire ;
- Éloignement de l'**AVS** quand c'est possible ;
- Favoriser le travail avec les autres en aménageant de petits groupes propices à l'élève avec **TSA** ;
- Apprendre à demander de l'aide et/ou des explications (« je veux de l'aide », pictogramme « Aide », etc.) ;
- Chez les élèves chez qui c'est pertinent, favoriser l'autocorrection et les vérifications systématiques (« aujourd'hui je me suis moyennement comporté, je mérite un "orange" ») ;
- Valoriser les réussites plutôt que punir les troubles ou les échecs ;
- Indiquer à l'enseignant la nature (ex. : **guidance** physique) et le niveau (ex. : partielle, mains sur les poignets) d'aide qui a été apportée afin de mesurer la compétence réelle puis ses évolutions).

8) Stratégies adaptées

- Connaître le profil individuel de l'élève, ses compétences et intérêts (« **renforçateurs** »), trouver ce qui marche, mais également ses facteurs de stress (bruit, changement, etc.) ;
- Tenir compte des éléments d'accompagnement qui peuvent être transmis par la fiche accompagnant l'élève et, s'ils sont communiqués, les divers bilans spécialisés (orthophoniste, etc.).

Pour certains élèves avec autisme, la fatigabilité ou les troubles associés impliquent un allègement des apprentissages et devoirs. Ces aménagements doivent se faire en concertation avec l'ensemble des intervenants, les parents et l'élève, dans le cadre du projet personnalisé de scolarisation.

9) Temps libres et récréations

- Ces périodes sont souvent difficiles à gérer pour l'élève et il convient d'être vigilant pour repérer ce qu'il peut vivre ;
- Il peut avoir du mal à gérer les conflits et être l'objet de moqueries ;
- Il souffre du bruit, de l'agitation, et comprend mal les jeux collectifs ;
- Les accompagnants peuvent essayer de respecter leur besoin d'isolement, mais aussi de favoriser la socialisation ; on peut ainsi alterner entre les moments de pauses et ceux où l'on guide dans les activités ludiques partagées.



10) Aspects comportementaux

- L'aménagement de l'espace et des repères peut jouer un rôle essentiel pour limiter les facteurs de stress ;
- Passer le relai à des personnes auprès de qui l'élève peut se calmer (directeur, infirmière, documentaliste, etc.) ;
- Repérer les situations à risque et intervenir avant que l'élève n'émette un trouble du comportement ;
- Permettre à l'élève de sortir, de s'isoler, sans le vivre comme un échec (et sans que cela devienne un évitement de la tâche).

D) Partenariat avec les parents

Le partenariat et la coopération avec la famille d'un enfant en situation de handicap méritent toute l'attention de l'ensemble des professionnels. Il convient donc de rechercher, autant que faire se peut, le lien à opérer entre les observations que la famille peut faire de son enfant et les observations que les enseignants et les auxiliaires de vie scolaire peuvent faire en classe.

C'est dans cet esprit que l'outil de liaison présenté en annexe de ce livret trouve sa raison d'être. Cet outil a pour vocation d'être actualisé régulièrement pour révéler les évolutions observées et identifier les points sur lesquels s'appuyer pour aider l'élève à progresser.



IV) TROUBLES DYS/TDAH :

Les troubles spécifiques des apprentissages

Les troubles dys sont des **troubles cognitifs** qui induisent des **difficultés d'apprentissage**. On identifie différents types de troubles :

- Du **langage** : dyslexie, dysorthographe, dysphasie.
- Des **praxies**, c'est-à-dire des gestes automatisés : dyspraxie (également appelée Trouble Développementale de la Coordination), dysgraphie.
- De la **cognition mathématique** : dyscalculie.

Fréquemment associé aux troubles dys, le **Trouble Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH)**. Il aura, lui aussi, un impact important sur la vie scolaire, professionnelle et sociale des 3 à 5% des enfants en âge scolaire et des 3% d'adultes concernés. Pour autant qu'ils soient invisibles, ces troubles représentent un véritable handicap. À prendre en compte à l'école comme à la maison ! Et auxquels il faut encore sensibiliser autour de soi !

Que peut-on faire ?

D'abord, et avant tout, **encourager** l'enfant concerné, qui peut avoir une très forte tendance à se déprécier, se dévaloriser, se décourager ! Les enfants dys sont souvent des enfants qui travaillent énormément pour pallier leurs difficultés, plus que les autres, mais sans obtenir automatiquement les résultats correspondant à leur investissement.

Sur le plan de l'accompagnement psychologique de ces enfants, de manière générale, on recommandera toujours de :

- valoriser les compétences de ces enfants, car ils en ont, et les troubles dys ou TDAH ne sont en aucun cas le signe d'une moindre intelligence ;
- s'appuyer sur leurs points forts et leurs réussites ;
- fixer des objectifs réalistes, atteignables ;
- éviter toute stigmatisation, en expliquant notamment aux autres élèves en termes simples mais clairs, pourquoi un élève peut avoir besoin d'une aide supplémentaire.

Des aménagements matériels et pédagogiques sont bien sûr à mettre en place. Ils représenteront un appui indispensable pour ces enfants. Ces aides techniques pourront être mises en place notamment par l'établissement d'un Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP) ou d'un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS).

Et puis, bien sûr, que l'on soit parent ou enseignant, on ne restera pas seul face à ce défi que représentent la réussite et le bien-être dans les apprentissages des enfants dys. De très nombreuses ressources existent. Voici, trouble par trouble, quelques-unes de celles que nous vous proposons.

La dyslexie

La dyslexie est une difficulté durable de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, ainsi que de l'acquisition de leurs automatismes. Elle affecte des enfants par ailleurs intelligents, scolarisés, indemnes de troubles sensoriels ou psychologiques. Ce trouble touche l'identification fluide des mots et est souvent lié à une dysorthographe.

On aidera un enfant dyslexique en apportant des repères à sa lecture en utilisant par exemple des réglettes de lecture adaptées au support sur lequel il lit. En dehors du cadre scolaire, on lui proposera des activités qui développeront son estime de soi : musique, lecture, théâtre, sport...

La dysorthographe

C'est un trouble qui empêche l'enfant de comprendre et maîtriser les règles orthographiques, notamment la **correspondance phonème-graphème**. En effet, l'enfant dysorthographique ne parvient pas à faire le lien entre les sons qu'il entend et leur écriture. En français, la difficulté est grande, puisqu'un phonème peut avoir plusieurs graphèmes. Par exemple, le phonème [o] s'écrit avec les graphèmes « o »; « au »; « eau »... La dysorthographe peut être liée à un trouble de la lecture (dyslexie) ou isolée. À l'école, ces enfants subissent souvent une forte stigmatisation. Il sera pourtant très important de les encourager. En mettant l'accent sur les mots bien orthographiés plutôt que sur les autres, en adaptant le système de notation des dictées, en variant les types de dictée proposés...

La dyspraxie ou trouble développemental de la coordination (TDC)

On appelle dyspraxie, Trouble Développemental de la Coordination (TDC) ou **Trouble d'acquisition de la coordination (TAC)**, le trouble dys qui **entrave la coordination et la planification** des gestes automatiques. Ce trouble a un fort impact sur tous les aspects de la vie de l'enfant. On le dit maladroit ou inattentif. Il se cogne, tombe, casse tout, tout le temps... Ses muscles fonctionnent normalement, mais le cerveau ne parvient pas à les automatiser. Cela entraîne des difficultés de motricité fine, de repérage ou de visualisation spatiale. L'enfant dyspraxique aura besoin de s'entraîner encore et encore pour acquérir ces praxies, ces automatismes. Et de quelques outils pour faciliter sa préhension

La dysgraphie

L'enfant dysgraphique n'automatise pas les gestes acquis durant l'apprentissage de l'écriture. Les enfants dysgraphiques n'ont d'ailleurs pas forcément une très mauvaise écriture. Ce n'est pas de la paresse, mais un handicap, comme le sont tous les troubles dys. On pourra aider l'enfant en lui proposant des exercices de motricité fine et de graphisme, pour s'entraîner.

La dysphasie, ou Trouble développemental du langage oral (TDLO)

La dysphasie est un trouble structurel générant un déficit sévère et durable du développement de la production et/ou de la compréhension du langage oral. Elle est aujourd'hui plutôt appelée « **Trouble développemental du langage oral** » (TDLO).

La dysphasie se distingue du simple retard du langage qui, lui, est amené à suivre une progression vers une amélioration. Le TDLO a un impact dans les habiletés communicationnelles et sociales de l'enfant et bien sûr dans son parcours scolaire.

L'enfant dysphasique a des difficultés à **s'exprimer** (difficultés à transmettre des informations, des sentiments, à réciter des leçons, à raconter des histoires, à dialoguer), à **percevoir**, mais aussi à **comprendre** (difficultés à comprendre le message oral, des règles sociales ou implicites pouvant entraîner des comportements inadaptés).

Face à un enfant dysphasique, on tâchera d'adapter sa communication en jouant sur son intonation, en adaptant son débit de paroles, en répétant plusieurs fois les consignes, en n'en donnant qu'une à la fois et en la fractionnant. On s'appuiera sur un langage corporel, on pourra utiliser des pictogrammes ou des méthodes de communication non-verbale. ET on s'appuiera quoi qu'il en soit sur l'écrit. On fera face aux difficultés organisationnelles en mettant en place des routines. On encouragera par ailleurs l'enfant à s'exprimer librement au moyen des arts plastiques et/ou à travers des activités pour libérer ses émotions.

La dyscalculie

Les troubles de dyscalculie sont une **altération de la capacité à comprendre et à utiliser les nombres**. Ces troubles sont souvent liés à une dyslexie, un trouble praxique ou encore un trouble de l'attention. Parfois, les enfants seront vus pour ces autres troubles et on ne diagnostiquera pas la dyscalculie. Il faut donc faire attention à ne pas passer à côté.

Trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité se présente sous trois formes cliniques

- **Inattentif** : Les symptômes d'inattention sont prédominants
- **Agitation** : Les symptômes d'agitation-impulsivité sont prédominants
- **Mixte** : La personne présente les trois dimensions cliniques : inattention, agitation et impulsivité

Les symptômes du TDAH sont fréquemment associés à d'autres troubles : **des troubles des fonctions cognitives** (attention, mémoire, fonctions exécutives ...), **des difficultés d'apprentissage** (lecture, écriture), **des troubles des apprentissages** (dyslexie, dyscalculie...), **des difficultés psychomotrices**, une inadaptation et/ou un rejet social, une image négative de soi (conséquence de l'image négative renvoyée par l'entourage).

L'enfant TDAH n'est pas dans la lune... Il n'a pas la notion du temps, d'où sa courte capacité de concentration. Seul le moment présent compte, le passé et le futur n'ayant que peu de sens pour lui. Il a besoin de consignes claires, précises, énoncées une à une. On essaiera de pallier ses difficultés

d'organisation et de repérage dans le temps en mettant en place des routines, on adoptera des outils essentiels et on procèdera à des aménagements pour répondre à son besoin de mouvement. On lui proposera des jeux et activités pour travailler sur son impulsivité, on lui permettra de s'autoréguler... et on n'oubliera pas que le TDAH peut entraîner mal-être et difficultés relationnelles.

V) Les axes d'intervention pour une école inclusive

Pour qu'un enfant, qu'il ait des difficultés scolaires ou non, puisse apprendre, il est essentiel qu'il se sente bien à l'école. Voici les 5 axes d'intervention que les membres du personnel d'une école (enseignants, assistantes maternelle, directeur pédagogique, tatas, auxiliaires de vie scolaire, psychologue, gestionnaire, gardiens ...) peuvent suivre afin de favoriser le bien-être mental d'un élève : Accueillir, Inclure, Comprendre, Promouvoir et Collaborer.

A) Accueillir

Accueillir, c'est créer, autant par une attitude bienveillante de l'adulte que par l'aménagement sécurisant de l'environnement scolaire, un climat où tous et toutes se sentent bienvenus et reconnus.

Actions menées au Petit Baobab :

- Tous les matins la tata responsable de faire entrer les élèves dans l'école salue chaque enfant individuellement en tapant dans sa main.
- L'enseignant met en place un rituel d'accueil à l'entrée de sa classe : l'enfant choisit chaque matin la façon dont il va saluer son enseignant (« faire coucou de la main » « se taper dans la main » « faire un câlin » « faire un pas de danse » ...)
- Le membre du personnel de l'école (= l'adulte) se montre disponible pour les enfants qui ont besoin de réconfort, il écoute l'enfant et lui exprime son soutien (câlin, « yako » ...)
- L'adulte accepte les erreurs de ses élèves, il leur explique qu'elles font partie du processus d'apprentissage (il faut se tromper pour comprendre)

B) Inclure

Inclure, c'est engager tous les élèves dans la vie scolaire en favorisant un climat d'ouverture à la différence et en mettant en avant les forces et les intérêts de chacun et chacune. C'est aussi offrir aux élèves un espace pour devenir autonome, exprimer leur opinion et faire preuve de leadership.

Actions menées au Petit Baobab :

- L'adulte valorise et respecte CHAQUE élève. Il félicite l'élève qui a fourni des efforts et encourage celui qui rencontre des difficultés.
- L'adulte invite les élèves à s'investir dans les différentes activités de l'école (théâtre, danse, club écologie, chorale ...). Il leur donne des responsabilités lors de ces activités.
- L'adulte inclut les élèves avec des besoins particuliers (handicap, trouble, situation familiale particulière ...) dans les activités réalisées à l'école (en adaptant l'activité au niveau de l'élève, en veillant à ce que les autres élèves acceptent et incluent l'enfant à leur tour).

C) Comprendre

Comprendre, c'est s'intéresser au développement de ses élèves (histoire de vie, difficultés, forces, intérêts, progression ...) et chercher à acquérir des notions de base en santé mentale afin de bien saisir les besoins derrière les difficultés.

Actions menées au Petit Baobab :

- L'enseignant crée un espace de parole avec les élèves pour qu'ils puissent aborder leurs préoccupations, leurs intérêts, leurs envies, leur vécu ... (Idée de format : conseil de classe, boîte à mots destinés au maître ou à la maîtresse ...)
- L'adulte prend conscience de ses opinions et ses croyances sur la santé mentale des enfants : il en parle avec les autres membres de l'équipe pédagogique pour débattre et partager sa vision.
- L'enseignant identifie une force, un talent ou une passion chez CHAQUE élève de sa classe
- L'adulte connaît et comprend les réalités dans lesquelles évoluent l'école et les élèves (la vie du quartier, l'accès aux soins, le niveau de vie financier ...)

D) Promouvoir

Promouvoir, c'est enseigner des notions et développer des compétences chez les élèves relatives au bien-être psychologique, de façon formelle (dans le cadre d'une leçon) ou de façon informelle quand une situation se présente (un conflit entre deux élèves, la question d'un élève ...).

Actions menées au Petit Baobab :

- L'adulte est un modèle positif pour les élèves en adoptant un comportement respectueux, en communiquant ses émotions ET EN ETANT A L'ECOUTE DE SES PROPRES BESOINS.
- L'enseignant propose régulièrement dans la semaine des activités de relaxation, de chants, de méditation ... pour enseigner aux enfants comment prendre soin d'eux-mêmes.
- L'adulte aborde des notions liées au développement personnel et au bien-être psychologique pour développer chez l'enfant ses compétences sociales et émotionnelles : la conscience de soi (avoir connaissance de ses propres émotions et comportements), la gestion de soi (gérer ses propres émotions et comportements), la conscience sociale (avoir connaissance des émotions et des situations des autres), la prise de décision responsable (comprendre les conséquences de ses actions et prendre des décisions en prenant en compte les autres et soi-même) et les habilités relationnelles (communiquer et coopérer avec les autres).

E) Collaborer

Collaborer c'est travailler en équipe avec les acteurs-clés (la famille, l'équipe pédagogique, les professionnels de la santé, ...) pour favoriser le bien-être psychologique de l'élève.

Actions menées au Petit Baobab :

- L'adulte connaît les services d'accompagnement de l'école et le rôle des autres membres de l'équipe pédagogique.
- Chaque membre de l'équipe pédagogique crée des conditions propices aux échanges : temps de rencontre, climat de confiance, prise de responsabilité, reconnaissance du travail de l'autre ...
- L'adulte encourage et soutient un partage des outils et des stratégies adoptées entre l'école et la famille.
- L'équipe pédagogique met en place un Plan Personnalisé de Scolarisation (PPS) ou un Plan d'Aménagement des Apprentissages Scolaires (PAAS) en collaboration avec la famille pour les élèves qui en ont besoin.

VI) Les enjeux et les avantages de l'école inclusive

A) Une avancée éthique et sociétale

- Elle permet à chaque enfant de fréquenter l'école sans discrimination
- Elle répond aux attentes des familles d'enfants en situation de handicap de voir leur enfant scolarisé en milieu ordinaire

B) Un cadre idéal pour développer la citoyenneté

- Elle permet de vivre quotidiennement les valeurs de respect, de tolérance et d'entraide en rendant les élèves plus sensibles à la différence
- Elle améliore le climat au sein de l'école et avec les partenaires grâce à l'adoption des pratiques plus inclusives, la multiplication des activités collaboratives et l'adhésion à des valeurs communes.

C) Un moyen d'améliorer l'efficacité pédagogique au sein de l'école

- Elle permet aux enseignants de mieux gérer l'hétérogénéité croissante dans les classes à partir d'un modèle pédagogique basé sur la différenciation qui favorise la réussite de tous les élèves.
- Elle développe l'acquisition et le partage de nouvelles pratiques pédagogiques plus efficaces chez les enseignants.
- Elle permet à chaque élève de développer de nouvelles compétences et ses habilités sociales en favorisant la coopération, l'autonomie et l'estime de soi.

VII) Fonctionnement du Service d'Accompagnement et de Soutien (SAS) du Petit Baobab

Introduction : Présentation du SAS

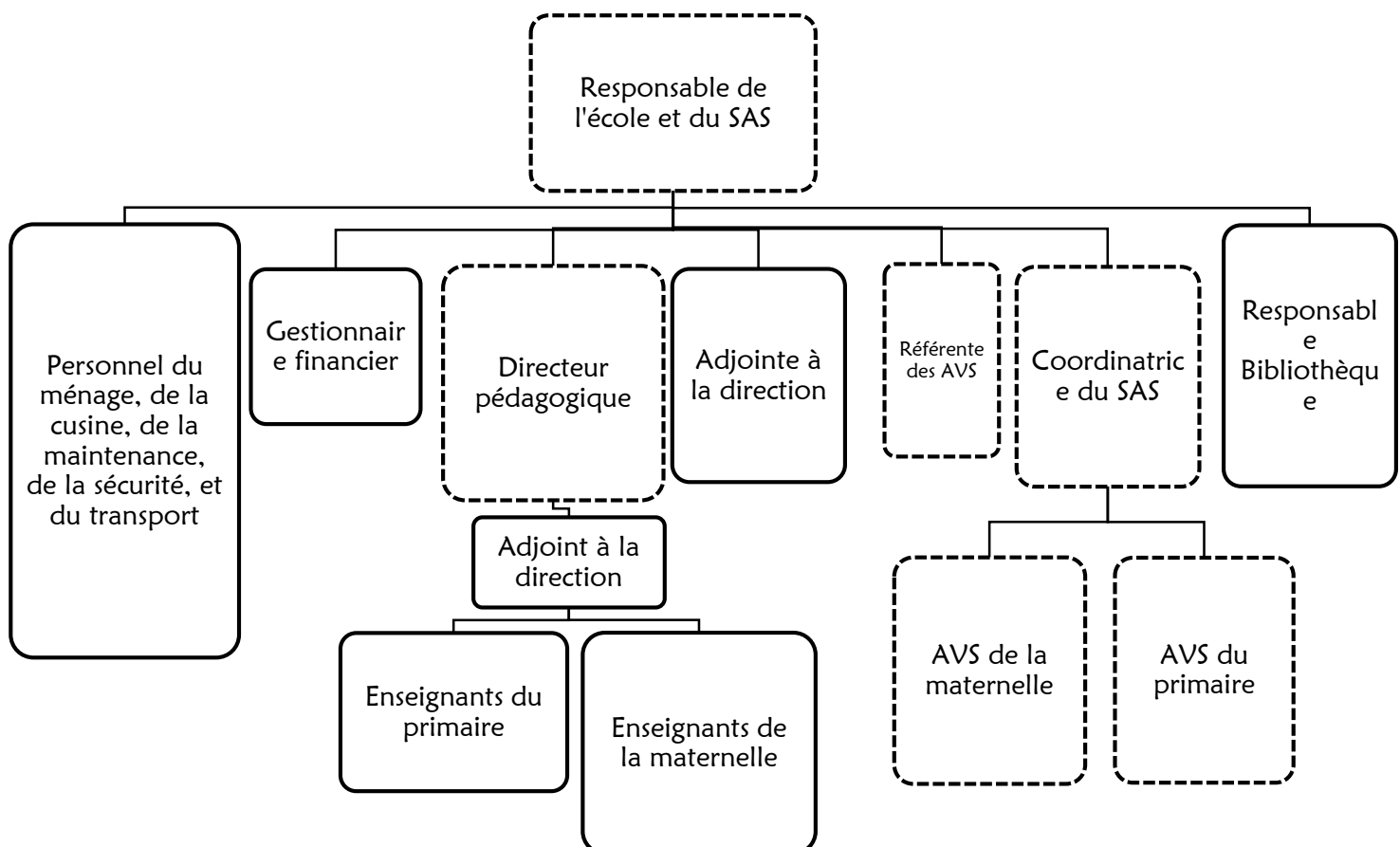
Le SAS est le service, au sein de l'école du Petit Baobab, qui assure la mise en place du projet d'école inclusive. Il est né en 2020, suite à l'arrivée de plusieurs enfants en situation de handicap à l'école. L'équipe éducative s'est en effet très vite aperçu de la nécessité d'adapter le milieu scolaire pour répondre aux besoins particuliers de ces élèves. Le Service d'Accompagnement et de Soutien a donc entamé une réflexion sur les actions à mener au sein du Petit Baobab pour rendre l'école « inclusive ».

Rappel : Organigramme de l'école

Rôle entouré de pointillés : La personne est impliquée directement dans la planification des actions menées par le SAS et par la gestion de son fonctionnement.

A) Services auprès des élèves porteur d'un handicap impactant plusieurs domaines du développement

Le but principal de la présence de ces élèves à l'école est la socialisation dans un milieu ordinaire. L'objectif du SAS va être de développer leurs habilités, pour augmenter leur autonomie, dans les domaines



affectés par leur handicap : **motricité fine et globale, capacités cognitives** (mémorisation, attention ...),

communication, éveil sensoriel et relations sociales. Ils sont donc partiellement inclus dans les classes, passant également du temps dans la salle de travail qui leur a été dédiée, et suivent un programme adapté à leurs besoins et leurs limites.

Responsables : La Coordinatrice du SAS et La Référente des AVS.

1. Aide humaine et Travail en équipe :

L'élève est accompagné à temps partiel ou à temps plein par une Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) dont le rôle est d'adapter « l'environnement d'apprentissage » et donc de définir et d'appliquer le programme adapté pour l'élève. Le prérequis pour que cet accompagnement soit demandé par l'école ou par les parents est un bilan psychologique, réalisé par un centre spécialisé dans le handicap, donnant des informations claires sur l'élève à accompagner. En parallèle les parents rencontrent l'AVS qui s'occupera de leur enfant pendant les mois de grandes vacances (juin – juillet – août) pour qu'elle ait une idée du niveau de développement de l'élève.

L'AVS est épaulée par la Référente des AVS, la Coordinatrice du SAS et la Responsable de l'école. Elle reçoit régulièrement (4 heures/mois) des formations par la Référente des AVS et la Coordinatrice du SAS pour améliorer sa prise en charge de l'élève et acquérir de nouvelles connaissances et de nouvelles techniques. Elle participe également aux réunions journalières du matin, et aux réunions plus longues lors des matinées de formation, visant à améliorer le fonctionnement du SAS.

2. Projet de Scolarisation Personnalisé (PPS) :

Le PPS est construit en équipe (AVS – coordinatrice du SAS – enseignant) à l'issue d'une période d'observation (trois semaines) après la rentrée scolaire, puis validé par les parents, pour assurer une cohérence des actions autour de l'élève.

Il contient :

- Le résultat de la période d'observation, au cours de laquelle l'AVS va avoir pour mission de repérer le niveau (les acquis), les besoins et les difficultés de l'élève qu'elle accompagne (elle s'inspire notamment de la « Grille d'Observation »).
- Les objectifs à travailler et les activités associées qui vont être proposées à l'élève au cours du 1^{er} trimestre.

A chaque fin de trimestre l'AVS et la Coordinatrice du SAS font le bilan sur les objectifs du trimestre passé, et définissent les objectifs du trimestre à venir en fonction de la progression de l'élève. Le PPS actualisé (bilan + nouveaux objectifs) est ensuite présenté aux parents au cours d'un rendez-vous trimestriel.

3. Emploi du temps individuel :

L'Emploi du temps de l'élève comportera à la fois des temps d'apprentissage scolaire (français, mathématiques, EDHC, sciences ...), définis en fonction du niveau de l'enfant (et non de sa classe), mais aussi des temps d'apprentissage dans d'autres domaines (motricité fine et globale, capacités cognitives, communication, éveil sensoriel et relations sociales), définis en fonction des besoins et des priorités de l'enfant indiqués par le PPS (les objectifs). L'Emploi du temps est rythmé de pauses et la durée des activités est définie en fonction des ressources attentionnelles de l'élève. L'Emploi du temps est affiché dans la classe et au bureau du SAS pour que toute l'équipe éducative puisse le connaître et le respecter.

4. Matériel et espaces adaptés :

Pour appliquer ce PPS et répondre aux besoins de l'élève, l'AVS a à sa disposition un matériel spécifique (jeux adaptés pour apprendre, timer pour aider l'élève à rester concentré sur une tâche, pictogrammes ...). Elle a également accès à d'autres espaces que la classe (la salle de travail, la cour de récréation ...) pour pouvoir

travailler individuellement avec l'enfant en allant à son rythme et sans gêner la classe. La précision sur les lieux de travail pour chaque élève est indiquée sur son emploi du temps.

5. Ateliers de groupe :

Au cours de la semaine, l'AVS peut faire participer l'élève qu'elle accompagne à des ateliers de groupe ayant lieu dans la salle polyvalente (la participation à ces groupes est déterminée en fonction des besoins de l'enfant). Ces ateliers de groupes sont animés soit par une AVS, soit par la Référente des AVS soit par la Coordinatrice du SAS. Ils sont récréatifs (Comptines/chant/danse, Théâtre, Jardinage, Créatif) ou thérapeutiques (Cuisine, Coopération, Relaxation).

(Voir la grille d'évaluation, la grille d'observation, le PPS et les fiches de poste de l'AVS, de la Référente des AVS et de la Coordinatrice du SAS en annexe)

B) Services auprès des élèves porteur d'un trouble impactant durablement ses apprentissages

Ces élèves suivent le programme scolaire de la classe dans laquelle ils sont inscrits. Leurs troubles (trouble du langage, trouble du déficit attentionnel avec ou sans hyperactivité, dyslexie, dysorthographe ...) ont un impact sur leurs apprentissages scolaires, raison pour laquelle ils ont besoin de l'intervention du SAS, qui aménage leur environnement d'apprentissage et proposent des outils pédagogiques adaptés.

Responsables : La Coordinatrice du SAS et La Référente AVS.

1. Aide humaine et Travail en équipe :

L'élève peut être accompagné à temps partiel (30% ou 50% du temps) par une Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) dont le rôle est d'adapter son environnement d'apprentissage. Pour que cet accompagnement soit optimal il est demandé aux parents de faire un bilan psychologique, réalisé par un centre spécialisé, donnant des informations claires sur l'élève à accompagner. Les temps de travail AVS-enfant se font soit en classe, soit hors de la classe, sur un bureau attribué à l'AVS qui l'accompagne.

L'AVS est épaulée par la Référente des AVS et la Coordinatrice du SAS. Elle travaille en étroite collaboration avec l'enseignant de l'élève, puisque ce dernier suit le programme scolaire de sa classe. Elle reçoit régulièrement (4 heures / mois) des formations par la Référente des AVS et la Coordinatrice du SAS pour améliorer sa prise en charge de l'élève. Elle participe également aux réunions journalières du matin, et aux réunions plus longues lors des matinées de formation, visant à améliorer le fonctionnement du SAS.

2. Plan d'Aménagement des Apprentissages scolaires (PAAS) :

Le PAAS est construit en équipe (AVS – Référente des AVS – enseignant) à l'issue d'une période d'observation (trois semaines) après la rentrée scolaire, puis validé par les parents, pour assurer une cohérence des actions autour de l'élève.

Il contient :

- Le résultat de la période d'observation, au cours de laquelle l'AVS va avoir pour mission de repérer le niveau (les acquis), les besoins et les difficultés de l'élève qu'elle accompagne (elle se sert notamment de la « Grille d'Observation »)

- Les objectifs à travailler et les activités associées qui vont être proposées à l'élève au cours du 1^{er} trimestre
- L'emploi du temps individuel de l'élève : le même que sa classe, avec indiqué les temps hors de la classe pour travailler avec son AVS, en classe avec son AVS, et le rythme des pauses pour les enfants TDAH.

3. Matériel et espaces adaptés :

Pour appliquer ce PAAS, l'AVS a à sa disposition un matériel spécifique (jeux adaptés pour apprendre, time timer pour aider à l'élève à rester concentré sur une tâche, pictogrammes ...). Elle a également accès à un espace individuel pour travailler au calme avec l'enfant.

(Voir le PAAS en annexe)

C) Services auprès des élèves ayant besoin d'un soutien ponctuel pour une difficulté autre que scolaire

Responsable : La Coordinatrice du SAS

1. Sensibilisation dans les classes : La coordinatrice du SAS et la Responsable bibliothèque préparent et animent des ateliers construits autour des thèmes de « bien-être », de « respect de la différence », de « solidarité » ...
2. Constitution d'une liste d'élèves en début d'année, dont les difficultés sont rapportées par les parents ou les enseignants, pour être vigilant à leur progression et éventuellement apporter une aide.

VIII) Actions menées pour une cohérence entre adultes

Dans un premier temps, il est important de noter qu'une coordination des actions dans le sens de l'inclusion commence par favoriser une communication ouverte entre les différents adultes entourant les élèves de l'école.

A) Le Directeur pédagogique

- Formations à l'utilisation d'outils pédagogiques pour les apprentissages, la gestion du comportement des élèves, les routines en classe ... et mise en place de ces outils pour les enseignants qui le souhaitent.
- Réunion pédagogique pour discuter de l'accompagnement des élèves en difficulté.

B) La Responsable de l'école (Sœur Monica)

- Sensibilisation aux besoins particuliers des élèves lors des réunions d'équipe
- Lancement d'une « Ecole pour les parents » pour former et outiller les parents d'enfants en situation de handicap
- Sensibilisation aux besoins particuliers de certaines élèves (en situation de handicap, avec des troubles des apprentissages, qui vivent une situation familiale difficile ...) lors de la réunion de début d'année avec tous les parents de l'école

C) La Coordinatrice du SAS

- Présentation du plan d'action de l'école concernant les enfants à besoins particuliers aux professeurs et aux AVS lors de la réunion de début d'année
- Réunion de parents trimestriels (pour les parents ayants des enfants accompagnés par des AVS)
- Aide au travail en équipe (AVS - enseignant) autour des enfants à besoins particuliers

IX) Annexes

1. Grille d'observation
2. PPS
3. PAAS
4. Fiche de poste de l'AVS
5. Fiche de poste de la Référente des AVS
6. Contrat de travail
7. Fiche de poste de la Coordinatrice du SAS
8. Plan de travail annuel

10. PLAN DE TRAVAIL DU SERVICE D'ACCOMPAGNEMENT ET DE SOUTIEN

| ACTIVITES | S | O | N | D | J | F | M | A | M | J | Responsable | CIBLE |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|--|
| Réunion de rentrée pour les parents | x | | | | | | | | | | Sœur Monica | Tout le personnel de l'école |
| Réunion de rentrée pour les AVS | x | | | | | | | | | | Sœur Monica | AVS / Référente AVS / Coordinatrice SAS |
| Réunion de bilan trimestriel pour les AVS | | | x | | | | x | | | | Sœur Monica | AVS / Référente AVS / Coordinatrice SAS |
| Réunion de bilan annuel pour les AVS | | | | | | | | | | x | Sœur Monica | AVS / Référente AVS / Coordinatrice SAS |
| Période d'observation des enfants | x | | | | | | | | | | Coordinatrice du SAS | AVS / enseignants |
| Rédaction bilan + plan trimestriel des PPS ou PAAS | | x | | x | | | x | | | x | Coordinatrice du SAS | AVS |
| Journée portes ouvertes (RDV parents-enseignants) | | | | x | | | x | | | x | Directeur pédagogique | Parents d'élèves / Enseignants |
| Journées portes ouvertes SAS (Réunion de parents + RDV AVS-parents) | | x | | x | | | x | | | x | Coordinatrice du SAS | AVS / parents d'élèves |
| Formation AVS | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | Référente des AVS / Coordinatrice du SAS | AVS |
| Formation enseignants | | | | | | x | | | | x | Directeur pédagogique | Enseignants |
| Bilan mensuel du SAS | x | x | x | x | x | x | x | x | x | | Coordinatrice du SAS / Référente des AVS | Sœur Monica |
| Conseil de classe : élaboration des projets pour l'année scolaire suivante | | | | | | | | | | x | | |
| Formation et atelier pour les parents : « Ecole des parents » | | x | | | x | | | x | | | Sœur Monica | Parents d'enfants en situation de handicap |
| Animation des journées de sensibilisation (trisomie 21, autisme, droits de l'enfants ...) | | | x | | | | x | x | | | Sœur Monica | Tout le personnel de l'école |
| Atelier sensibilisation dans les classes | | | | | | x | | x | | | Coordinatrice du SAS | Enseignants |