fname
FEDERATION
NATIONALE
ASSOCIATIONS
MAITRES E

Un état des lieux des R.A.S.E.D

Rapport de la commission nationale FNAME
sur l'évolution des RASED

Le 10.06.09

L'année qui se termine a été marquée par une remise en cause sans précédent et sans fondement du travail des RASED (Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté).

Or, tous les analystes sérieux du système éducatif insistent sur la pertinence et la nécessité des aides spécialisées dans l'école, qui peuvent être complémentaires d'autres dispositifs (aide personnalisée, Programme Personnalisé de Réussite Educative...) mais en aucun cas les remplacer.

Ces dernières années, aucune évaluation du travail des RASED n'a été effectuée ; pourtant le Ministre de l'Education Nationale a affirmé que ceux-ci n'apportaient que des aides partielles, sans lien avec le travail des classes.

La FNAME (Fédération Nationale des Associations de Maîtres E) n'a pas attendu les retours d'une évaluation des RASED par l'administration pour faire ce travail d'analyse puisque depuis deux ans, c'est-à-dire depuis 2007, une commission nationale a œuvré à cette étude. La FNAME a souhaité lancer une enquête nationale sur l'état des RASED en créant cette commission de travail au sein de son conseil d'administration.

Cette enquête, renseignée par des collègues de terrain, a tenté en toute objectivité de montrer les points forts et les points faibles du dispositif, d'apprécier les disparités dans les directives et les fonctionnements locaux, de faire des propositions pour l'amélioration de ce dispositif d'aides.

Vous avez entre les mains le rapport final, élaboré par cette commission, qui conclut deux années de travail.

Je souhaite que ce document contribue à la réflexion de chacun.

Il m'appartient de remercier chaque membre de la commission, et leurs AME (Associations de Maîtres E) respectives, pour ce projet qui a nécessité un gros travail de collecte, de dépouillement puis d'analyse des données recueillies. Merci aussi à tous ceux, adhérents de la FNAME ou non, qui ont bien voulu renseigner l'enquête proposée.

Que ce document essentiel soit largement diffusé au service de l'aide spécialisée pour tous les élèves qui en ont besoin, au sein de l'école.

Pour la FNAME,
Le président,
Gérard Toupiol

Nos remerciements à la commission nationale :

Cécile Blondy	AME 49
Thérèse Boisselier	AME 27
Catherine Burel	AME 73
Sarah Charenton	AME 45
Françoise Gelly	AME 07
Pascale Havrez	AME 76
Sylvie Laboux	AME 21
Arnaud Sannier	AME 07

SOMMAIRE

Introduction p.3

1- Quels moyens matériels pour le fonctionnement des RASED ? p.4

- 1-a postes et personnels p.4
- 1-b nature et caractéristiques des secteurs d'intervention p.5
- 1-c en conclusion p.6

2- Quelle régulation apportée au fonctionnement des RASED ? p.7

- 2-a essai de typologie des fonctionnements de RASED p.8
- 2-b des propositions p.12

3- Quel travail pour les maîtres E au sein du RASED ? p.14

- 3-a nature et modalités des actions des maîtres E auprès des élèves p.14
- 3-b le maître E « ressource » pour les écoles p.17

4- Quels effets de la loi 2005 sur le fonctionnement des RASED ? p.20

Conclusion p.24

Annexes p.25

Le présent document est le fruit d'un travail mené dans la FNAME depuis mai 2006. En échangeant sur nos pratiques nous constations en effet des fonctionnements de plus en plus divers, et une évolution des missions, alors qu'aucun nouveau texte ne les précisait. Face aux nombreuses questions qui se posaient le CA a donc souhaité la réalisation d'une enquête permettant une photographie des situations réelles. Le seul document d'enquête de terrain existant étant institutionnel et déjà ancien[1]la démarche en était d'autant plus justifiée et nécessaire.

L'objectif de cette enquête n'était pas l'évaluation des RASED, domaine qui appartient à l'institution, mais bien de pouvoir faire émerger les modalités, les caractéristiques de fonctionnement, et les obstacles rencontrés dans la pratique quotidienne.

Une commission a été créée, qui a travaillé sur l'élaboration d'un questionnaire envoyé nationalement aux RASED . La collecte des réponses s'est effectuée entre mai et décembre 2007.

Ce rapport d'enquête s'appuie sur des données certes partielles et limitées obtenues au travers des pratiques déclarées des maîtres E, mais offre néanmoins un échantillon statistique suffisamment fiable en raison du nombre de réponses collectées, comme de la diversité de leur provenance géographique (47 départements français représentés)[2].
Les données chiffrées peuvent donc, nous semble-t-il, être considérées comme un aperçu assez représentatif de la situation nationale des RASED.
Il faut toutefois prendre en considération le fait que ces chiffres, constituant des moyennes, ne reflètent qu'imparfaitement les disparités régionales et sectorielles, qui peuvent être importantes.

La commission remercie toutes les personnes qui ont participé à cette enquête et ont permis de faire avancer la réflexion par leurs remarques. C'est le corpus de remarques collectées qui, au-delà des chiffres, a permis d'engager un travail d'analyse et la rédaction du document.

[1] Enquête IGEN 1996-1997, rapporteur Bernard Gossot
[2] 214 réponses venant des départements suivants : 01-06-07-12-13-14-16-17-21-25-27-28-29-31-33-34-35-36-41-42-44-45-49-50-51-57-62-63-65-67-69-70-71-73-74-76-79-80-81-82-85-86-88-91-92-94-974

1 – Quels moyens matériels pour le fonctionnement des RASED ?

1-a : postes et personnels

Postes	Psychologues	Maîtres E	Maîtres G
Pourvus	89%	79,5%	74,2%
Faisant fonction	2%	15,6%	0,6%
Non pourvus	9%	4,9%	25,2%

Nous pouvons déduire de cette répartition qu'au moins 1/4, et très probablement bien plus d'1/4 des RASED ne peut fonctionner au complet, et que nombre d'antennes ne peuvent bénéficier de la présence des 3 types de personnel spécialisé définis dans les textes (dans les réponses reçues nous avons ainsi pu noter un « RASED » se réduisant à une maîtresse E faisant fonction…).

Commentaires :

- Le manque d'enseignants G pour pourvoir les postes est sensible, alors que *les départs en formation sont insuffisants*[3]. Comme les remarques des collègues l'ont souligné , cela entraîne :
  - une *multiplication des « aides E par défaut »* , l'orientation vers des suivis rééducatifs extérieurs n'étant pas toujours possible (critères de proximité des CMP/CMPP) et n'étant également pas toujours facile à faire accepter par les familles
  - ou/et *l'impossibilité de répondre correctement aux besoins répertoriés* dans les secteurs

- Concernant les postes E leur absence sur le terrain est moins apparente du fait de la nomination de « faisant fonction », mais le problème posé est alors *l'absence de spécialisation*, surtout lorsque la présence de personnels non-spécialisés devient massive sur une zone géographique déterminée (certains secteurs ont plus de 50% de faisant fonction). On peut alors s'interroger sur le respect de nos missions telles qu'elles sont définies dans les textes, sur le maintien des caractéristiques de *l'aide « psychopédagogique » (différente du « soutien scolaire »)*. On peut alors aussi s'interroger sur les *confusions* que de telles situations entretiennent, au fil des années, dans les esprits des collègues enseignants et des familles, *sur la nature du travail mené*…d'autant qu'il arrive qu'*un pilotage peu clair renforce cette confusion.*

- Certains collègues soulignent également dans leurs réponses le problème posé dans les écoles par le non-remplacement des congés longs …mais là encore peut se poser la question de la spécialisation à respecter.

[3] Les remarques notées en italique sont toujours issues des réponses aux questionnaires

1-b : nature et caractéristiques des secteurs d'intervention

Dans les réponses à l'enquête, et sans que nous puissions en conclure qu'il s'agit d'un reflet absolument fidèle des réalités du terrain à l'échelle nationale, les interventions des antennes de RASED se répartissent de façon relativement égale, sur 1/3 de zones urbaines ZEP (et 10% classées « ambition-réussite »), 1/3 de zones rurales, et 1/3 de zones « mixtes » …

Si l'on peut considérer au travers des chiffres une « couverture moyenne » des secteurs d'implantation des RASED qui amènerait une antenne à intervenir auprès d'environ 14 écoles et 1500 élèves, les différences locales relevées, suivant les particularités de chaque secteur, sont fortes, tant au sujet du nombre d'écoles où peut intervenir une antenne (de 3 à environ 30 écoles) qu'à celui du nombre d'élèves potentiellement concerné (de 700 à 3000…)
Ces chiffres n'ont que peu évolué depuis le rapport de l'IGEN en 1997.

Commentaires :

Les remarques reçues indiquent pour l'essentiel des secteurs considérés comme *« trop chargés »*, d'où une *impossibilité de répondre de façon satisfaisante à la totalité des demandes* d'aide, aussi justifiées soient-elles.

- Ainsi, dans certains secteurs (ZEP), *les « écoles prioritaires » concentrent les demandes* au détriment des autres écoles environnantes, à moins qu'un *trop grand nombre d'écoles* ne soit réuni dans un seul et même secteur

- Dans d'autres secteurs , c'est le *nombre d'élèves* par école ou par secteur qui est trop important et qui oblige les personnels des RASED à *faire des choix d'intervention draconiens,* ou qui implique par exemple pour les psychologues scolaires une *limitation de leurs interventions aux seuls bilans psychométriques*

- *L'étendue des secteurs*, surtout dans les zones rurales, pose également des problèmes multiples : *« couverture » des besoins*, adaptation des réponses, *problèmes de déplacement et d'organisation des temps de réunion* (synthèses) et de rencontre avec les parents. Ces réunions sont d'autant moins faciles qu'il arrive que des personnels soient *partagés sur des secteurs différents* (¼ ou ½ postes)

- La question des déplacements était récurrente dans les remarques , et son importance n'est pas à négliger, les problèmes posés étant de deux ordres :
  - *temps* parfois excessif qui leur est consacré, avec risque d'émiettement, de saupoudrage, et d'efficacité limitée – d'où une fois encore la nécessité de priorités et de choix laissant de côté une partie des demandes et des besoins constatés
  - *enveloppe budgétaire* consacrée au remboursement des frais notoirement *insuffisante*, ne couvrant les kilomètres parcourus que sur une partie de l'année, et ne correspondant pas aux frais réels engendrés par l'utilisation quotidienne de son véhicule personnel….sans parler de l'absence totale de remboursement des déplacements dans les secteurs urbains ou péri-urbains.

Notons enfin que les inégalités de fonctionnement des RASED se trouvent aussi amplifiées par la *forte disparité des budgets de fonctionnement et d'équipement* (parfois corrects, parfois quasi-inexistants) et la qualité des *locaux* mis (ou non !) à disposition par les collectivités territoriales….Il peut être nécessaire de « solliciter une aide bienveillante », tirer des sonnettes, prélever une contribution sur les budgets des collègues des classes….La communication (à l'intérieur et à l'extérieur de l'école) facilitant l'identification et la reconnaissance professionnelle est une dimension non négligeable du travail de RASED ...

1-c En conclusion…

- Toutes ces lacunes constatées en termes de moyens matériels et humains ne sont pas sans conséquence : elles entraînent des dysfonctionnements au niveau du travail d'équipe et de la complémentarité des interventions, des inadaptations ou des incompréhensions dans les réponses apportées aux demandes des collègues enseignants et aux besoins des élèves, et peuvent laisser le sentiment perçu d'un *« manque de reconnaissance du travail du RASED par l'Institution, en opposition à la réelle reconnaissance du dispositif par le terrain, quand le RASED peut être suffisamment présent »* ou bien encore le regret de constater que l'on essaie de *« faire fonctionner un dispositif qui serait privé des moyens nécessaires à son efficacité »*, ce dispositif étant alors, quel que soit l'investissement des personnels, placé en situation de ne pas atteindre les objectifs pour lesquels il a été créé…
  Ces difficultés sont récurrentes et étaient déjà évoquées par les personnels de RASED consultés lors de l'enquête IGEN 1997.

- Pour assurer une qualité de réponse aux besoins réels constatés, il semble nécessaire de

- *développer l'effort de formation* des enseignants de RASED (dans les 3 spécialités E ,G, psychologues), tant sur le plan du nombre de départs en formation spécialisée que sur celui de l'amélioration de la qualité de la formation initiale et continue.
- *veiller à assurer une couverture géographique suffisante des écoles, et à se doter des moyens matériels nécessaires* au bon fonctionnement du dispositif….

2 Quelle régulation apportée au fonctionnement des RASED ?

A partir des données chiffrées[4]et des remarques faites autour des questions de fonctionnement, nous avons essayé de dégager une typologie possible.

Plusieurs profils de régulation du fonctionnement des RASED peuvent émerger , dépendant à la fois du pilotage appliqué localement par les IEN, mais aussi des modalités de fonctionnement interne propres à chaque Réseau.
L'éventail de ces profils va d'un extrême à un autre, et il va de soi que les profils « purs » ne se rencontrent peut-être pas souvent dans la réalité du terrain. Chaque RASED est donc susceptible de retrouver dans l'un ou l'autre des profils des caractéristiques de son propre fonctionnement, sur un mode dominant ou minoritaire.

Nous mettrons un peu à part dans cette rubrique la question de l'information sur le RASED faite par les IEN auprès des directeurs des écoles.
Cette information, essentielle pour poser et clarifier le « cadre institutionnel »de notre travail (textes de loi définissant nos missions), n'est pas faite pour 21% des antennes ayant répondu à l'enquête . Il est toutefois difficile d'en tirer une conclusion quant au type de fonctionnement induit.

Il est clair que cela constitue un manque, et une source de difficultés potentielle pour les membres du Réseau, à qui il appartient ensuite de poser ce cadre dans les écoles, soit collectivement soit (ce qui est encore plus difficile) individuellement.
Toutefois cette absence d'information peut caractériser aussi bien un fonctionnement libre qu'au contraire un fonctionnement sur le mode de l'injonction.

[4] qui pourront parfois ne pas se recouper exactement, certaines questions ayant reçu des réponses multiples

2-a - Essai de typologie des fonctionnements de RASED

Profil 1
Régulation faible

Pas ou peu de pilotage institutionnel par l'IEN
- en positif : *rapports de confiance et de reconnaissance avec l'IEN ; liberté bienveillante, pas d'autoritarisme*
- en négatif : *il n'y a de relations que parce que le RASED sollicite par courrier ; il n'y a de réunions qu'à la demande du RASED ; seul le CPC a des relations avec le RASED ; aucune information faite ;*

Pas de missions (68%), pas de secteurs (62,6%) imposés, outils non-imposés (90%)

Pas de projet RASED (52,7%)- Pas de projet d'antenne (31,7%)
projet d'antenne non formalisé

Peu de temps de synthèse Rased (16,9%)
- temps de réunion variable *: pas de réunion réseau ;1h30 de réunion car pas le temps ; 2h ..*
- problèmes de disponibilité du psychologue *: reste sur son école de rattachement- réunion 2,3 fois/an- seulement hors-temps scolaire*

Pas d'évaluation quantitative (2,5%) – qualitative (24%)
Documents d'évaluation libres (20%) et non centralisés par l'IEN (19%)
- *évaluation interne informelle, discussion sans document écrit*
- *documents d'évaluation inexistants*

Absence d' information
aux familles (verbale 13%,écrite 24%)
aux enseignants (verbale 3,8% ,écrite 17,9%)

Commentaires :

- Le cadre institutionnel n'est que très peu posé, le pilotage faible. Tout repose sur la capacité de chaque individu à établir et réguler sa propre action professionnelle, comme à construire une action collective et à transmettre ou partager.

- Les fonctionnements de RASED découlant de ces caractéristiques peuvent aller du Réseau *« libre à nous »* s'autogérant d'une façon lui semblant (et pouvant d'ailleurs être) satisfaisante, au Réseau « en roue libre »ou « en panne »…

- Les risques : RASED « tout-puissant » ne se préoccupant que peu du lien avec les écoles ; RASED inactif ; isolement de chacun dans les écoles et problèmes pouvant en découler par rapport aux demandes ; difficultés de lisibilité des actions.

- Pouvoir fonctionner dans ces conditions de façon professionnelle et adéquate auprès des élèves et des enseignants suppose une très forte qualité de formation permettant la réflexion théorico-pratique, ainsi qu'une solidité et un grand investissement personnel….Est-ce réaliste, surtout depuis la mise en place d'une formation Capa-sh limitée dans le temps et réduite dans les apports professionnels?

Profil 2 : Régulation concertée

IEN qui présente le RASED et informe les écoles (78,8%),
Information sans concertation, ou avec concertation
Invitation du RASED aux réunions avec les directeurs
Présentation avec présence RASED et temps de parole
Pilotage par propositions de l'IEN, définition de priorités, mais liberté d'action
Orientations verbales- latitude laissée à partir des propositions-fonctionnement des antennes libre à partir des priorités définies
Plusieurs réunions en cours d'année

Décisions concertées sur les missions (42%), sur les secteurs (55,6%), sur les modes de fonctionnement (49,7%), outils libres ou concertés (50,4%)
Harmonisation des outils souhaitée mais non imposée
Outils remaniés collectivement sur base départementale

Existence d'un projet de RASED (47,3%) et d'un projet d'antenne (68,3%)
Projet de réseau élaboré avec IEN et CPC, en concertation
Projet de réseau élaboré par le RASED et validé par l'IEN
Projet d'antenne élaboré par l'antenne et validé
Projet d'antenne associé au projet d'école

Temps de synthèse RASED respecté(83%) voire harmonisé
Réunions inter-antennes
Harmonisation des jours et temps de réunion sur la circonscription

Evaluation quantitative (95,5%) et qualitative (61,7%) avec possibilité d'auto-évaluation et d'analyse des données par le RASED (73,3%)
communication d'un rapport d'activité
évaluation conçue autrement qu'à court terme
seulement outils chiffrés imposés, qualitatif libre
association des équipes d'école à l'évaluation, sur proposition RASED
Possibilité de documents d'évaluation choisis par le Réseau (69,7%)
Retour de l'IEN sur ces documents (30%)

Information aux familles (verbale 86,7%, écrite 76%) **et aux enseignants** (verbale 96,2%, écrite 82%)

Commentaires :

- Dans ce cas de figure l'IEN pilote le dispositif « en souplesse ». Il supervise, tient un rôle dans l'organisation du Réseau ,l'impulsion des actions, mais est aussi là pour « faire du lien » et peut faciliter le travail du Réseau en étant le garant du cadre, notamment vis-à-vis des écoles. Il est un interlocuteur (importance à accorder aux retours sur les propositions).

- Cette organisation repose sur le dialogue, l'écoute , le respect de la place et de la professionnalité de chacun, tant dans l'élaboration que dans l'analyse des situations et des actions.
  Elle suppose des temps de rencontre suffisamment réguliers et satisfaisants (en termes de relation et d'efficience professionnelle), sans qu'ils deviennent excessifs (moyenne des réunions citée dans les documents retournés = 2 à 3, la fourchette allant de 1 à 6).
  Elle suppose également de préserver une part nécessaire de liberté

- Elle peut prendre appui sur un « pilotage » plus lointain (orientations départementales de l'IA ou de l'IEN-ASH données par courrier, ou outils de bilan départementaux), mais réfléchit à l'ajustement, l'adaptation de ces orientations ou propositions aux situations locales spécifiques et aux modalités de fonctionnement déjà adoptées par le RASED.

- Les partenaires et interlocuteurs extérieurs sont également respectés (ce qui est beaucoup plus facile dans une atmosphère de confiance et de bon fonctionnement !), avec un développement de la communication avec les enseignants et les familles (sensible dans les domaines de l'information et de l'évaluation)

- A noter : une interrogation par rapport aux réponses observées dans l'enquête, quant à la « concertation avec l'IEN sur les indications d'aide » (28,3%)…Il nous semble alors que le champ professionnel de chacun n'est plus vraiment respecté.

Profil 3 : Régulation « contrainte »

Pilotage se caractérisant par des prescriptions et injonctions, au travers de réunions, d'entretiens **individuels** et surtout de **courriers ou notes de service**
- présence des directeurs d'écoles de rattachement aux réunions de pilotage

Non-garantie du cadre institutionnel :
Pilotage qui éloigne du cadre des textes officiels
- information aux directeurs d'écoles insuffisante : *réseau jamais invité et désinformation sur le fonctionnement- notes de service qui donnent les références mais ne précisent pas les textes officiels*
- projet écrit RASED ou antenne non voulu et/ou non accepté
- temps de réunion limité par les injonctions : *sortie de l'école de rattachement interdite- défalque injustifié d'heures sur le temps de synthèse*

Missions (19%), secteurs (25,2%), modes de fonctionnement (10,5%), indications d'aide (4,6%), outils (18,6%) imposés
- interdictions d'action à certains niveaux (c1) ou/et certaines périodes
- actions obligatoires (en classe, en « intervention d'urgence », évaluations…)
- limitation imposée des durées d'aide
- outils construits sur demande imposée et remaniés sans concertation
- *utilisation exclusive des « tableaux de bord » départementaux (consignes d'intervention et bilans chiffrés)*
- demandes d'aide remplies par les écoles et envoyées à l'IEN qui tranche sur les indications d'aide

s documents d'évaluation imposés (65, 6%), ns évaluation qualitative (24%), sans ssibilité d'auto-analyse (20,7%), sans retour la part de l'IEN (54,7%)
s documents d'évaluation qualitative envoyés ne t ni reconnus ni utilisés
'évaluation des actions du RASED est confiée (par EN) aux directeurs d'école

Commentaires :

- L' « hyperpilotage » ne semble pas offrir une réelle garantie de respect du cadre institutionnel, ni du bon fonctionnement du système…

- Le dialogue professionnel est absent, et l'on se prive donc d'une grande source de richesse dans la construction et la régulation des aides aux élèves , dans la réflexion sur les problématiques (individuelles, collectives, sectorielles) rencontrées.

- La compétence professionnelle des personnels du RASED est remise en cause, elle n'est ni reconnue ni exploitée au bon sens du terme….Les relations au sein du système entier (non seulement avec l'IEN mais avec les collègues, et indirectement avec élèves et familles) peuvent s'en trouver atteintes. Le maintien d'un fonctionnement professionnel efficace auprès des collègues et auprès des élèves nécessite une reconnaissance de la spécificité de chacun des membres du RASED.

- Pour les mêmes raisons, les tâches d'analyse et d'évaluation des actions ne peuvent être principalement confiées à des personnels non-spécialisés, et le temps de réflexion interne du RASED (synthèses avec présence de plusieurs types de spécialisation) doit être préservé.

- Des documents imposés réduits aux seuls chiffres et trop éloignés du terrain ne favorisent pas la finesse de l'analyse ni l'ajustement des actions au plus près de la difficulté de l'élève. Ils peuvent entraîner des risques de dérives « technicistes » et d'actions se limitant au seul « soutien scolaire ».

- Si cette forme de pilotage par la contrainte n'est pour l'instant que minoritairement représentée dans l'enquête, certaines de ses caractéristiques (imposition d'outils limités, éloignement des missions spécialisées) se développent et tendent de façon inquiétante à se généraliser depuis 2 ans.

2- b Des propositions

C'est le pilotage par l'I.E.N qui impulse et régule les fonctionnements des RASED, qui peut permettre également de favoriser l'harmonisation du travail entre les différents professionnels intervenant auprès des élèves en difficulté.

A ce titre, il pourrait être souhaitable de travailler dans deux directions :

- Une clarification du ***cadre institutionnel*** en direction des écoles., de façon à ce que les conditions de travail (avec leurs directions spécifiques et leurs limites) soient réellement posées, en *installant* les personnels spécialisés aux yeux des collègues, dans une dynamique de lien, avec l'équipe de circonscription comme avec les écoles.
- La possibilité d'échanges professionnels IEN/RASED sur les bilans d'activité de l'année écoulée et les perspectives et priorités à dégager pour l'année suivante

Pour cela, il nous paraîtrait peut-être envisageable

➢ que puisse être inscrite dans les textes officiels la nécessité d'une information ***précise*** aux écoles sur les missions du RASED et des différents types de personnel spécialisé .
Elle pourrait prendre la forme :
- d'un document écrit définissant le cadre général du travail (= projet-cadre du RASED)
- et de rencontres de début d'année avec les directeurs, en présence de l'IEN (garant institutionnel), auxquelles des membres du RASED participeraient, pour présenter eux-mêmes leurs missions, et rappeler les préalables et les caractéristiques de la démarche de demande d'aide

➢ que puisse également être inscrite dans les textes officiels la nécessité d'un bilan d'activité du RASED s'attachant à l'analyse qualitative des données quantitatives fournies.

❑ L'évaluation des actions du RASED telle qu'elle est très souvent proposée actuellement (« tableau de bord » souvent départemental à renseigner) nous paraît trop limitée et ne devrait pas se cantonner à l'évaluation de performances scolaires à un moment X ou à la simple prise en compte des taux de maintien dans les écoles, même si ces chiffres ont leur importance en tant qu'indicateurs sur l'efficacité du suivi et le degré d'inclusivité des écoles. De tels documents ne peuvent refléter la multiplicité des aides apportées par le RASED, et on ne peut en tirer qu'une analyse qualitative très partielle des actions menées…

A l'inverse, l'évaluation du RASED ne saurait toutefois être du registre de la seule subjectivité…ni au niveau de l'antenne , ni au niveau de l'IEN.

Un document de base où figurent ces données chiffrées (suivis, taux de maintien, résultats aux évaluations[5]) devrait alors être complété par une analyse, à moyen terme, liée au projet de l'antenne de Réseau. Il devrait également faire apparaître le bilan d'autres actions définies dans le projet (auprès des enseignants, des familles, des partenaires extérieurs), et pourrait ainsi permettre de présenter des perspectives d'actions futures .

[5] la question de la transmission ou non de données nominatives sur les élèves se pose

- Le document écrit d'évaluation des actions du RASED pourrait ensuite faire l'objet d'une réunion d'équipe IEN/RASED, pour des échanges et un travail de réflexion en partenariat, autour des problématiques, des objectifs et des actions spécifiques à chaque secteur.

Peut-être pourrait-il être aussi envisageable qu'un conseiller pédagogique ASH soit occasionnellement invité à s'associer à cette réflexion, en y apportant un regard à la fois extérieur et spécialisé…..

- En parallèle, une réflexion sur les outils du RASED permettrait de favoriser le lien avec les équipes des écoles et la lisibilité des actions.

- L'harmonisation (souvent effective) de la demande d'aide à l'échelle du RASED est intéressante, cet outil étant alors construit en fonction du terrain et réfléchi en fonction de la possibilité d'appropriation par chacun. La demande d'aide est un support de réflexion et de communication entre l'enseignant de la classe et le RASED, et il est nécessaire que ce document existe et soit renseigné avant toute mise en place d'actions de re-médiation.
  Nous pouvons par contre nous interroger sur l'utilité et l'intérêt de l'uniformisation ou de l'imposition d'un « modèle » de cet outil au niveau départemental, comme cela est apparemment , selon les remarques reçues, de plus en plus fréquemment le cas.

- Les documents-types des projets d'école ne permettant que faiblement de faire apparaître les actions du RASED, il semble intéressant de pouvoir proposer un document simplifié « annexe RASED » lié au projet d'école (sur un terme de 3 ans), rappelant quelques actions prioritaires du projet du RASED en direction des élèves et des familles (objectifs généraux et modalités prévues).Cela peut s'avérer tout particulièrement intéressant pour faire apparaître les démarches et actions de prévention.
  Ce document pourrait constituer chaque année, lors de sa proposition puis au moment des réajustements, un support de communication et un outil de régulation concertée , donc de « co-construction » et « co-évaluation » des actions avec l'équipe des enseignants de l'école. Il serait également validé par l'IEN.

3 - Quel travail pour les maîtres E au sein du RASED?

3-a Nature et modalités des actions des maîtres E auprès des élèves[6]

Prévention

Principalement en maternelle : 73,5% de réponses positives
Ateliers de phonologie- groupes de langage- travail de la compréhension (consignes, albums)- numération
avec même des actions précoces en PS/MS, 42% de réponses positives
notamment *aide à la 1ère scolarisation en PS*

Moins fréquemment en cycle 3 : 37,5% de réponses positives mais avec des actions moins régulières, plus ponctuelles
Méthodologie de travail- sens et identification des apprentissages- développement d'un questionnement personnel et rapport aux autres- citoyenneté (débat philo)

Re-médiation

Interventions massives en cycle 2 pour 100% des maîtres E
Difficultés d'accès à la langue écrite en majorité *(construction du lien oral/écrit)*
Interventions maths *moins fréquentes,* axées sur la *construction de la numération*

Interventions en cycle 3 pour 91% des maîtres E, mais moins fréquemment (28,5 « parfois »)
Plus de re-médiation en mathématiques
Travail de la compréhension (langue écrite et résolution de problèmes)

Commentaires :

- La nature des interventions correspond à la double orientation de nos missions définie dans les textes de loi
- La re-médiation en cycle 2 constitue la priorité d'action très majoritairement définie tant au niveau local que national

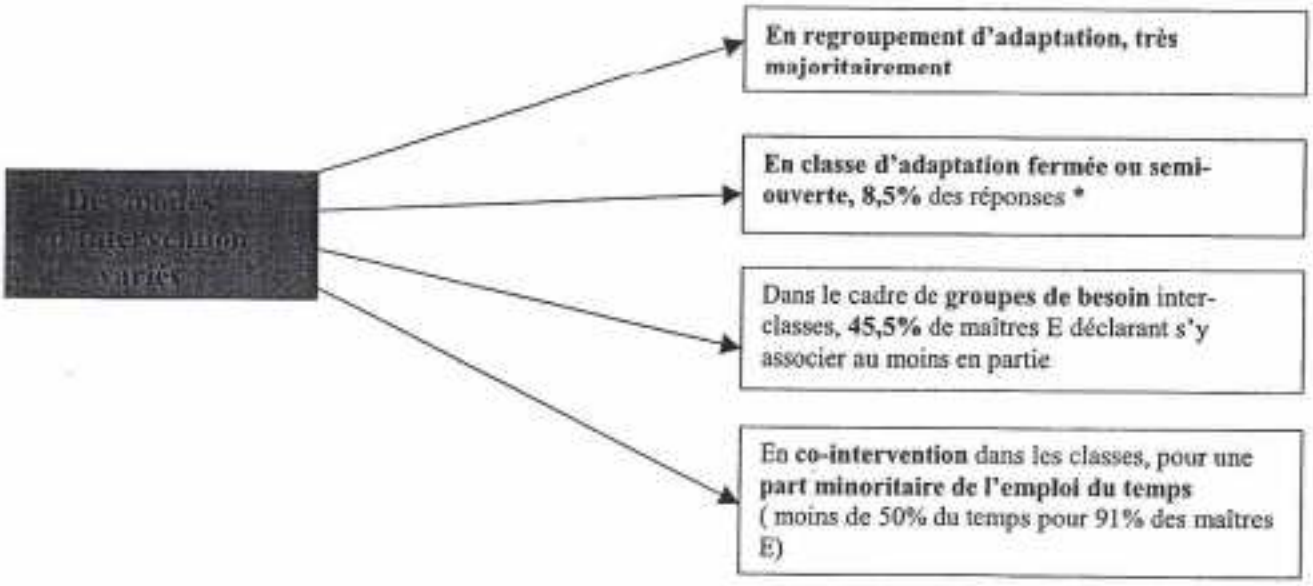
[6] pour plus d'informations sur les caractéristiques pédagogiques et les médiations utilisées par les maîtres E en ASDP, voir site et publications de la Fname

- La re-médiation en cycle 3 est plus soumise aux variations locales du pilotage et au temps d'action laissé disponible. Elle a sans doute été trop longtemps négligée dans les priorités déterminées. Certaines remarques déplorent *le manque de re-médiation en cycle 3,* ou *l'arrêt systématique en fin de cycle 2 alors qu'une poursuite serait nécessaire* , la classe de CE2 étant devenue un « moment-clé »de la scolarité. Il semble toutefois que des efforts soient actuellement faits dans un certain nombre de circonscriptions pour ces interventions en cycle 3 (présence signalée dans les remarques *d'un maître E « spécial cycle 3 »,* temps de l'année où le pilotage définit le *cycle 3 comme prioritaire*)

- La part dévolue aux actions de prévention est elle aussi très variable suivant les priorités définies par le pilotage institutionnel, mais la tendance semble être à sa *réduction* systématique , avec parfois des *interdictions d'action* posées. Cette réduction risque d'être accentuée par la modification du calendrier scolaire, alors que le développement d'actions de prévention est pourtant un axe essentiel de lutte contre la difficulté et l'échec scolaire, dès lors que l'on se préoccupe d'un progrès sur le long terme…. Alors également que ces actions , souvent menées en co-intervention, facilitent la construction du partenariat de travail entre enseignants spécialisés et enseignants des classes.

- *Le temps consacré à la prévention en maternelle semble souvent trop limité* face aux difficultés rencontrées par certains élèves. A l'inverse, des collègues manifestent leurs doutes sur certaines actions leur étant imposées comme « actions de prévention »alors qu'elles semblent relever d'une vision très limitée de ce champ (*actions de dépistage systématique et précoce de la difficulté scolaire* en maternelle) ou au contraire perdre un caractère « spécialisé » (interventions systématiques en classes entières de CP pour la production d'écrits dans le cadre de la *« lutte contre l'illettrisme »*)…

- L'existence d'actions de prévention en cycle 3 suscite des questionnements (*« peut-on encore parler de prévention»* à ce stade de la scolarité ?) . Les actions menées visent souvent à favoriser l'investissement du travail scolaire et préparer aux types de démarches nécessaires au collège …



* cf partie 4 du présent document

Commentaires

- Les aides E comme les aides G se mettent en place suite aux demandes d'aide des enseignants des classes auprès des RASED, et *après analyse des difficultés*. Mais le RASED est également à l'écoute des demandes formulées par les parents (70% de réponses à cette question) et plus rarement directement par les élèves (40%), ces demandes pouvant donner lieu à des bilans, puis si besoin à la mise en place d'aides.

- Le regroupement d'adaptation, s'il reste le mode d'intervention le plus largement représenté, ne constitue ni un « dogme » ni une condition au suivi. Il accueille par ailleurs une grande *diversité d'élèves*, jusqu'au handicap

- Les interventions peuvent s'adapter et se modifier avec une *recherche de souplesse*, en fonction des priorités définies par le pilotage institutionnel comme des besoins repérés et des modes de fonctionnement adoptés par les écoles, les maîtres E ayant la volonté de pouvoir choisir et moduler ces interventions selon la nature des difficultés rencontrées par les élèves. Cette souplesse possible , en réponse aux difficultés repérées, apparaît comme une des caractéristiques intéressantes de l'action du maître E dans le RASED.

- L'intégration ou l'articulation des interventions E à un fonctionnement en groupes de besoin concernant plus globalement l'équipe d'une école semble se développer et correspondre à la volonté d'un certain nombre de circonscriptions. Ce type de travail présente des aspects positifs (renforcement du partenariat, risque moindre de stigmatisation, facilitation du transfert...). Une vigilance est toutefois souhaitable, pour que ce mode d'intervention n'implique pas des *contraintes* trop *lourdes dans l'organisation de l'emploi du temps et la répartition des différentes aides*, et qu'il reste adapté au profil de nos élèves, ce qui peut ne pas être toujours le cas (réflexion sur les problématiques individuelles et *base de volontariat* à préserver sans doute).
  Il semble également nécessaire de veiller à ce que la mise en place de groupes de besoin ne « court-circuite » pas le travail d'élaboration et de réflexion autour de la demande d'aide....

- La co-intervention existe mais n'est pas un mode d'intervention privilégié . Ce que l'on met sous ce terme fort employé actuellement n'est pas toujours clarifié et peut prendre des formes variables (*aide individuelle* auprès d'un élève en particulier ; *petit groupe de besoin dans la classe ; en cours ou en fin de suivi*, parallèlement au regroupement d'adaptation ..). Les pistes sont à explorer, les intérêts de la co-intervention pouvant être sensiblement les mêmes que ceux évoqués à propos des groupes de besoin...Mais les conditions pour une co-intervention efficace et respectant les spécificités de l'aide E ne sont pas toujours faciles à établir: volonté de *ne pas être transformé en « maître supplémentaire en classe »*; nécessité de co-construction d'un projet, en partenariat; souci d'adapter les interventions aux types de difficultés rencontrées par les élèves (*certains d'entre eux ayant besoin d'être sortis de la classe*)....Malgré les injonctions formulées ici ou là dans le pilotage des RASED (*50% de co-intervention minimum; 100% de co-intervention pour les maîtres E...*), une co-intervention réelle et adaptée ne se « décrète » probablement pas.....

3- b: le maître E « ressource » pour les écoles

Association du RASED aux enseignants des classes dans l'analyse de la difficulté et la réflexion sur l'adaptation des réponses

Travail d'observation et d'évaluation
- *observations en classe*
- *aide à la passation et à l'analyse des évaluations nationales*
- *aide à certaines actions de dépistage (ex BTL)*

- Participation aux réunions institutionnelles des écoles (conseils de cycle…)
- Réunions de suivi des élèves entre le RASED et les enseignants concernés
- Moins fréquemment réunions permettant de faire le lien école/collège (40% de réponses positives, ce lien étant surtout assuré par le psychologue du RASED)
- Participation à des réunions sur thèmes ou projets : *à la demande des enseignants sur des difficultés ou besoins exprimés- à la demande de l'IEN sur des thématiques institutionnelles (évaluations, PPRE, prévention de l'illettrisme..)*

Commentaires

- L'association du RASED à l'analyse de la difficulté scolaire des élèves est une constante dans le travail auprès des écoles (environ 98% de réponses positives)

- Observations et évaluations font partie de notre travail, et permettent d'éclaircir les analyses et de porter parfois un regard plus objectif sur les difficultés rencontrées par les élèves. Toutefois une remarque nous indique aussi que *la participation aux passations d'évaluations n'est peut-être pas à systématiser, surtout en début d'année, car elle peut influer sur la construction de la relation d'aide…*

- Des temps de réunion et de concertation suffisamment importants et réguliers sont nécessaires pour coordonner les aides mises en place et assurer le suivi des élèves. Toutefois jusqu'alors , pour pouvoir assurer ces temps de réunion, enseignants des classes et enseignants du RASED se trouvaient dans des conditions localement très variables : *« toujours des remplaçants »*, *« parfois des remplaçants »*, parfois aussi *« la présence d'un adjoint d'éducation »* ou *« d'un directeur déchargé »* permettant d'assurer les réunions de synthèse sur le temps scolaire, dans le cadre des 3 heures hebdomadaires prévues par la loi…Mais le plus souvent pas de remplaçants, et *« des arrangements variables suivant les écoles et la disponibilité/le volontariat des collègues, de moins en moins sur le temps scolaire »* , même si l'on note que la première « synthèse » de l'année, consacrée aux échanges autour de la demande d'aide, est privilégiée et prend plus souvent place sur ce temps scolaire.

Les réunions de suivi adoptent donc des modalités *très variées (midi, soir...)*.Cela demande une part de disponibilité et d'adaptation , prenant en compte les contraintes rencontrées par tous les professionnels intervenant dans chaque école , et la multiplicité des réponses retranscrites dans les questionnaires indique d'ailleurs que les enseignants des RASED s'y attachent en général, mais néanmoins, *« le travail en équipe n'est pas toujours facile »*....et sans doute peut-on trouver trop limités des temps de réunion prenant place de façon informelle sur les *récréations*, ou s'arrêtant aux *seuls temps institutionnels* que sont les *conseils des maîtres et conseils de cycle...*
Sur cette question des temps de réunions, la réforme du calendrier scolaire impliquera des évolutions dans les mois qui viennent.

Mise en place des PPRE

Aide assez généralisée à la construction des projets
- *analyse de la difficulté et choix des objectifs prioritaires*
- *apports d'outils pour la rédaction et la réalisation des PPRE*
- *suivant la demande des enseignants*
- avec parfois des dérives : *« dans les faits le maître E est à l'origine de tous les PPRE de la circonscription » !*

Articulation PPRE/projet d'aide individualisée :
- peu d'obligation d'un PPRE en amont de la demande d'aide RASED (12%). Mais c'est *souvent fait en réalité*
- peu d'obligation à un suivi E dans le cadre d'un PPRE (8%)
- peu d'obligation pour le maître E à participer à la mise en œuvre du PPRE en classe (15%)
- mais souvent la *juxtaposition d'un PPRE « en classe » et d'un suivi E en regroupement d'adaptation*
- et une action spécifique signalée : *PPRE en classe dans le cadre d'un Réseau-Ambition-Réussite*

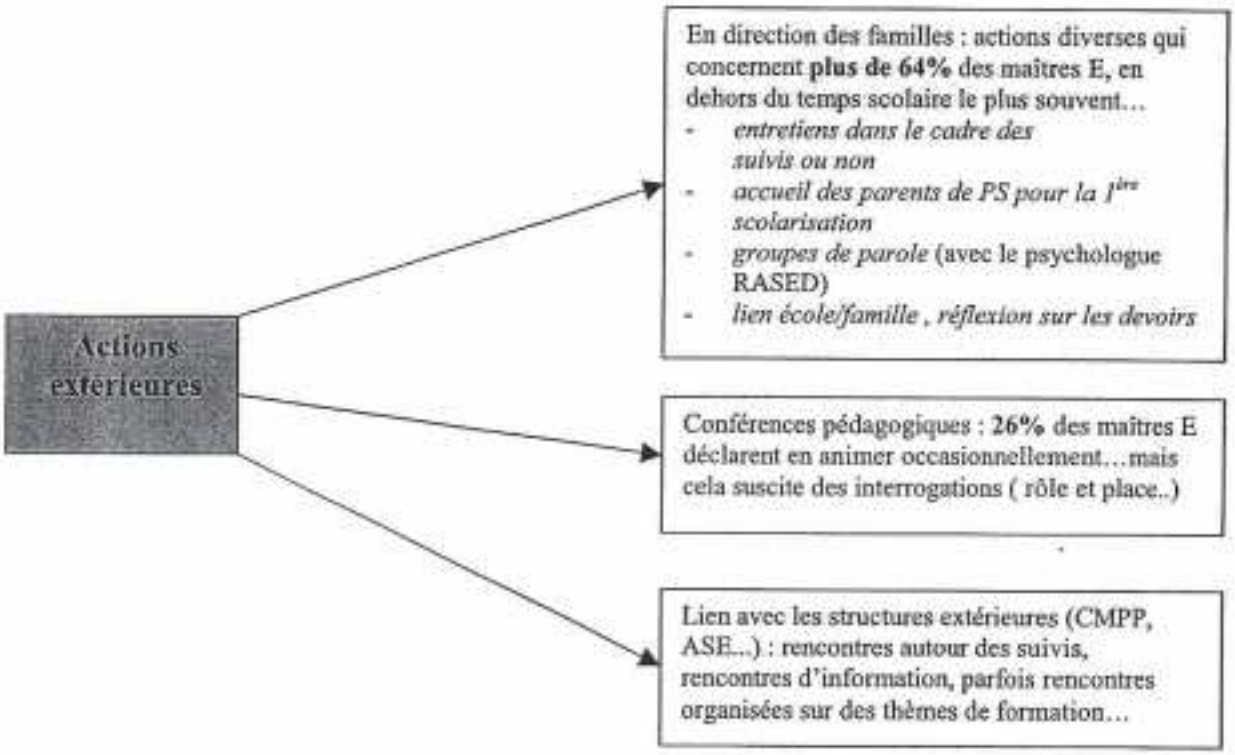
Commentaires :

- On ne peut qu'être frappé par la grande diversité de situations accompagnant la généralisation des PPRE, dont l'application ne semble pas effective partout, et dont les modalités sont fort variables . Le dispositif semble encore en phase d'installation.

- La définition même de ces PPRE n'est pas encore harmonisée, le champ visé continue à susciter des divergences de points de vue : difficultés lourdes ou moins importantes ? Certains considèrent le dispositif comme « *difficilement applicable aux troubles spécifiques et durables* », certains ont réparti les actions entre *« le RASED sur les difficultés lourdes, et le PPRE sur les difficultés ponctuelles »* ...d'autres constatent que dans la situation floue qui persiste *« les collègues sont perdus »*...

- L'interprétation qui en est faite amène à des projets parfois assez proches des PPAP parfois bien plus vastes et touchant des champs autres que scolaire.

- En tout état de cause la question qui se pose pour nous est celle d'une articulation à construire, permettant de maintenir les caractéristiques de l'aide spécialisée à dominante pédagogique et évitant les risques de dérive vers des « remédiations mécanistes »non adaptées aux élèves. Notre réflexion sur ce sujet est à poursuivre.

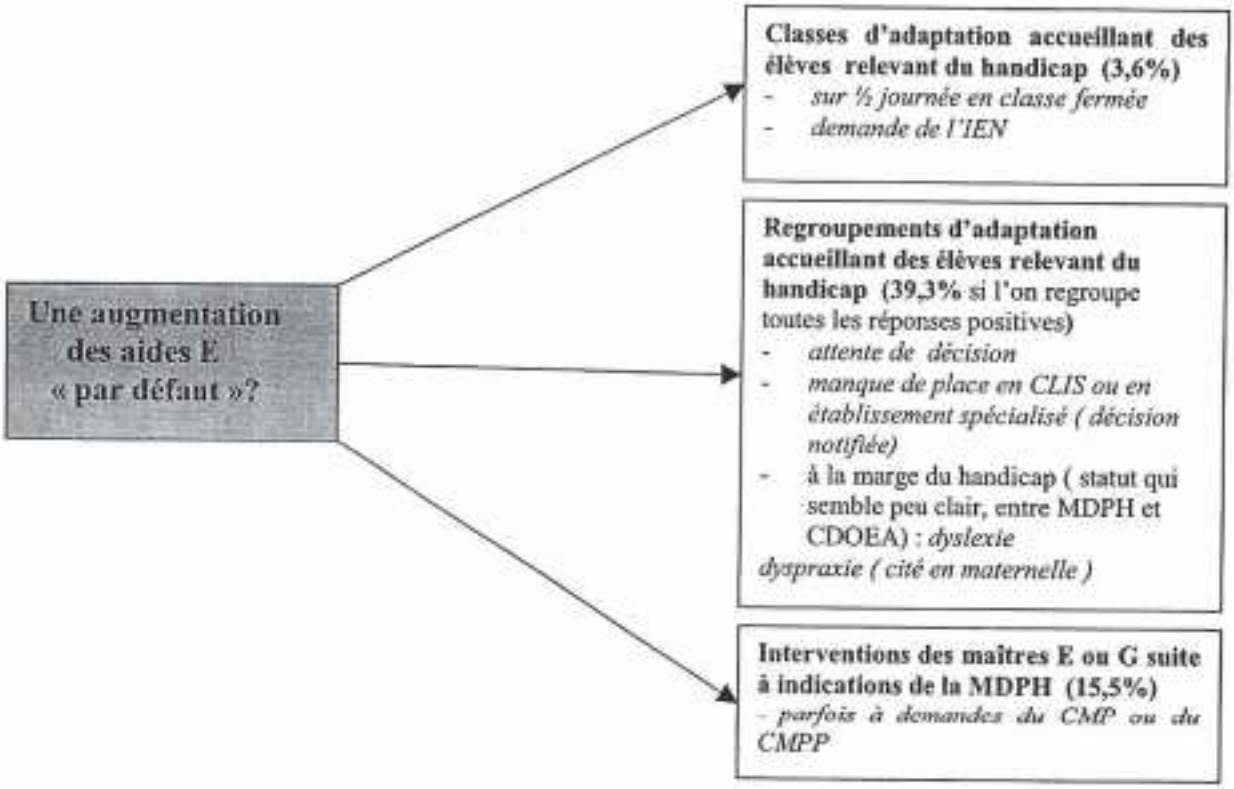


4 - Quels effets de la loi 2005 sur le fonctionnement des RASED ?

Depuis la sortie de la loi sur le handicap, en 2005, les missions du RASED et du maître E (circulaire 2002-113) n'ayant pas jusqu'alors été modifiées ou redéfinies, les nouvelles structures (MDPH) et fonctions (enseignant-référent entre autres) se mettant en place plus ou moins lentement et difficilement, un certain flou s'est installé : comme l'indiquait une remarque reçue en réponse, *« l'absence de textes réactualisés crée un décalage, entre la demande du terrain, les difficultés réelles des élèves, et nos missions telles que définies ».*

A nouveau, les situations locales rencontrées sont très variables , suivant les orientations impulsées, le degré de fonctionnement des dispositifs, et (probablement) les individus.

Il semble toutefois que se dégagent quelques constantes sur lesquelles réfléchir :



Commentaires :

- Il semble légitime de s'interroger sur l'existence de classes ou de regroupements d'adaptation accueillant des élèves relevant (officiellement) de CLIS : pourquoi alors avoir fermé des CLIS ? Il est anormal que des élèves relevant de ce type de classe ne puissent y être accueillis faute de place. Ce type d'accueil « masquant » un manque, gérant la pénurie, n'est pas à favoriser, il est pourtant parfois imposé.

- C'est bien souvent avec le souci de venir en aide aux collègues des classes, de les soulager, comme de soulager les enfants qui peuvent être en souffrance, que nous mettons en place un suivi pour les élèves handicapés. Mais où est « l'intégration » réelle ? Et ne laissons-nous pas alors plutôt perdurer un déni (une non-prise en compte) de la réalité du handicap ?

- La formation spécialisée E ne prépare pas vraiment au travail avec les élèves handicapés, nous manquons de connaissances dans ce champ. Si toutefois la situation devait perdurer sous cette forme, faudrait-il alors envisager des modifications/compléments de formation ? Est-ce bien réaliste dans le cadre d'une formation CAPA-SH déjà très « allégée » ? Faudrait-il souhaiter que des enseignants spécialisés option D deviennent membres des RASED ? Le RASED ne se transformerait-il pas alors en une sorte de « plateau technique »?…

- A l'inverse mais en conséquence, la prise en charge par les maîtres E des élèves relevant du handicap pénalise les autres élèves en difficulté (moins de suivis possibles pour ceux-ci) : soit parce qu'un temps important leur est strictement réservé, en classe d'adaptation fermée ; soit parce qu'elle implique plus de prise en charge individuelle, dans ou hors la classe (en lieu et place de SESSAD ou AVS qui seraient plus indiqués)…

- Sur un tout autre plan enfin, mais en lien avec la question des élèves pouvant être suivis par le RASED, la nécessité actuelle d'engager une procédure auprès de la MDPH pour des élèves présentant certains troubles des apprentissages (dys.., troubles des apprentissage liés à des troubles du comportement) peut être considérée comme soulevant des interrogations : quant à la possibilité d'un « diagnostic » ; quant au regard porté sur l'enfant (voire à « l'étiquette » posée) ; quant à la lourdeur de la démarche à accomplir pour les familles …
Peut-être y aurait-il la place pour l'approfondissement d'une réflexion institutionnelle sur ce sujet , permettant l'accès à certains types d'établissements spécialisés (ITEP) ou à la mise en place d'aides spécifiques dans les écoles, sans devoir recourir à la MDPH.

Impact du fonctionnement de la MDPH ?

La place de l'enseignant-référent
bilans psychologiques effectués suite à demande de l'enseignant-référent : **69,5%**
- *bilans à la demande de l'enseignant-référent si dossier MDPH prévu*
- *nombre des bilans qui s'accroît dans le travail du psychologue scolaire et entraîne des absences lors des réunions de synthèse*
- *enseignant-référent pouvant être injonctif pour les bilans (dates, urgence), d'où réunions de réseau annulées ou déplacées*
- *enseignant-référent indiquant parfois l'aide RASED comme possible pour tel ou tel élève (sans consultation préalable)*

concertations enseignant-référent/RASED
- *suivant demandes*
- *si PPS*

Les « équipes éducatives » et E.S.S
Des réunions où le RASED est associé sous des formes variables :
- *seul le psy est invité aux équipes éducatives*
- *pas d'équipe éducative sans la présence d'un membre du RASED*
- *maître E associé aux équipes éducatives s'il suit l'enfant*

Des demandes :
- *les équipes éducatives demandent parfois des bilans pédagogiques*
- interventions E ou G suite à équipes éducatives : **34,3%** , chiffre montant à **88,9%** si l'on prend en compte les réponses positives correspondant à une fréquence moindre

(« de plus en plus d'interventions suite à équipe éducative »)

Commentaires :

- La mise en route des MDPH a été quelque peu cahotique, certains RASED signalent d'ailleurs qu'elles ne sont pas encore efficientes. Le fonctionnement semble assez lourd, les questions de délais pour les dossiers plus prégnantes, on constate des retours de dossiers refusés peut-être plus fréquents qu'auparavant. L'orientation actuelle amenant à considérer une partie de la « difficulté scolaire » (dys, troubles comportementaux…) comme relevant du handicap grève aussi le poids des dossiers à traiter.

- La part des bilans psychologiques semble s'alourdir et a un impact sur le fonctionnement interne des réseaux, le psychologue devenant de moins en moins disponible en termes de temps

- L'enseignant-référent est un partenaire, plus ou moins accessible, mais qu'il est important de rencontrer pour les orientations et l'ajustement des aides. Il est toutefois nécessaire d'être vigilant sur la place professionnelle de chacun.

- Les réunions se multiplient également- cela augmente la charge de travail, mais le RASED a à y jouer son rôle de partenaire, d'autant que les réunions d'équipe éducative permettent un peu plus de rencontrer l'ensemble des acteurs mobilisés autour de la difficulté d'un élève – et parfois d '« ajuster » les regards portés.

- On peut toutefois s'interroger sur le chiffre des indications d'aide suite à équipe éducative : l'équipe éducative est un lieu de partage de certaines informations sur les situations, les réflexions et les décisions…mais est-elle le lieu où elles se prennent ? Tout le monde met-il le même sens derrière ce terme d'équipe éducative ?

Formation et accompagnement de la loi: les situations rencontrées et les questions qui se posent

- **Formation continue :** dans les propositions de formation continue « institutionnelles », les actions d'information concernant les troubles spécifiques des apprentissages et certains types de handicap , probablement dans le souci de compenser les lacunes signalées plus haut, tendent à occuper un espace de plus en plus important : mais cette « information », toute indispensable qu'elle soit, n'a à nos yeux rien de comparable à une *formation* réelle…et nous pouvons déplorer par ailleurs qu'elle se fasse aux dépens d'autres actions, trop peu nombreuses, de formation continue correspondant plus à nos missions prépondérantes d'aides « psycho-pédagogiques » auprès de la majorité des élèves en difficulté scolaire.

- **Apparition de « nouveaux postes » ?** : certains maîtres E se voient également confier, suivant les politiques départementales qui peuvent être fort différentes, des fonctions spécifiques s'apparentant à une création plus ou moins officielle ou officieuse de nouveaux types de postes : « référents-TSL[7] », « conseillers grande difficulté scolaire », postes « ambition-réussite » …Là aussi, cette « spécialisation de spécialisés » semble se faire dans un souci d'étayer les équipes enseignantes et les familles pour accompagner la loi , en complément aux « enseignants-référents »….

Elle donne lieu, au mieux, à quelques temps, très restreints, de formation spécifique pour les personnels concernés. Ceux-ci consacrent une partie plus ou moins importante de leur temps de travail à ces nouvelles missions , sans être forcément remplacés auprès des élèves…
Pour l'instant ces postes « flous » et intermédiaires, mis en place sans réelle concertation avec les personnels, parfois sans recrutement lisible, sur des critères (définition, objectifs) assez opaques, peuvent susciter bien des interrogations…Nous ignorons s'ils sont destinés à se généraliser, à être pérennisés, ni sous quelle forme. Ils ont à l'heure actuelle une existence institutionnelle limitée , et nous ne savons trop si cette existence serait réellement souhaitable …

Nous constatons donc bien, à toutes les remarques qui précèdent, que des inflexions très diverses sont actuellement données à nos missions, suite à la mise en place de la loi 2005. Les champs respectifs de « l'adaptation » et du « handicap » ont bougé, mais il est encore difficile de savoir à quelle réalité correspond exactement le sigle « AS-H », quelles orientations se dessinent , et quelles en sont pour nous les implications professionnelles…

Des clarifications semblent indispensables, en ayant à l'esprit que le désir légitime d'une meilleure intégration des enfants handicapés dans le système scolaire, première étape et préalable nécessaire à une meilleure intégration sociale :

- ne doit pas se faire dans n'importe quelles conditions, sous peine de se transformer en *déni* du handicap (nécessité d'un accompagnement spécifique par des personnels spécialisés, formés à cela, et d'aides matérielles)
- ne doit pas *pénaliser* les autres élèves en grande difficulté scolaire, en plus grand nombre, et qui ont eux aussi besoin de pouvoir continuer à bénéficier d'un accompagnement adapté, par des enseignants spécialisés (place jusqu'alors définie du RASED)

[7] Troubles spécifiques du langage, notamment dyslexie

Pour conclure

Au terme de ce travail nous avons vu se confirmer les échos du terrain concernant la multiplicité grandissante des missions et des situations auxquelles se trouvent confrontés les enseignants des RASED, et plus particulièrement les maîtres E. Mais c'est aussi l'importance du travail mené dans les écoles pour lutter contre l'échec scolaire, tant auprès des élèves en difficulté que des enseignants, qui a émergé.

Dans un contexte d'évolution de la société, de l'Ecole, et des lois régissant son fonctionnement, les pratiques professionnelles des enseignants spécialisés des RASED semblent essayer de concilier des recommandations institutionnelles réellement prises en compte (rôle de ressource pour les écoles dans l'analyse de la difficulté et la construction des aides, harmonisation des actions, recherche de cohérence du travail du RASED, dans un souci de lien avec les classes) avec le maintien d'une exigence dans l'élaboration des réponses spécifiques les mieux adaptées aux besoins des écoles et des élèves concernés…

Mais il apparaît également que, depuis une dizaine d'années, et malgré les difficultés déjà reconnues par le rapport IGEN de 1997, malgré certaines recommandations faites dans ce rapport, les RASED en tant que *dispositifs* ne se sont pas vus doter de conditions de fonctionnement réellement meilleures et de nature à améliorer les possibilités d'aide (besoins en personnel et en formation auxquels il n'a jamais été totalement répondu, d'où des moyens limités ne permettant qu'une couverture partielle des besoins repérés ; réflexion sur les modalités de pilotage et d'évaluation susceptibles d'accroître l'efficience qui n'a été que trop peu réalisée) . Ces lacunes constituent un frein réel aux actions .

Enfin, dans le contexte des évolutions actuelles et des paradoxes auxquels nous sommes confrontés, il est nécessaire que des repères soient posés pour étayer les pratiques des enseignants spécialisés : clarifications institutionnelles, mais aussi interrogations de nos actions que nous avons à mener dans le cadre des RASED , de nos associations départementales, et de la FNAME.

C'est en ce sens que nous souhaiterions voir s'engager la réflexion des professionnels que nous sommes et de l'Institution à laquelle nous appartenons.

Annexes

- les formulaires d'enquête p.26
- les données chiffrées brutes p.33

A.M.E	Nombre d'adhérents

Rappel : 1 circonscription = 1 réseau
Une antenne (secteur) se définit par le temps de synthèse commun

A) LE PROFIL DU DEPARTEMENT EN CHIFFRES

Nombre de circonscriptions A.S.H	*Nombre de circonscriptions*	*Nombre de RASED*	Nombre d'antennes de RASED

	Postes E	*Postes G*	*Postes psychologues*
Nombre total			
Pourvus par enseignants spécialisés			
En formation			
Faisant fonction			
Vacants			
Postes budgétaires réaffectés à d'autres missions			

Nombre d'antennes RASED	Sans aucun maître G	Sans psychologue	Sans aucun maître E formé

Enseignants E exerçant sur d'autres postes :

	nombre	Descriptif des missions
« enseignants-référents »		
Postes « ambition-réussite »		
Autres		

Présence de postes spécifiques de « soutien » non spécialisé dans les écoles ? Combien ?

.....

.....

A.M.E : dept :

Circonscription :

B) FONCTIONNEMENT DES RESEAUX

Rappel : *1 circonscription = 1 réseau*
Une antenne(secteur) se définit par le temps de synthèse commun

- Nombre d'antenne(s) dans ce réseau : ……..
- Nom de votre antenne : ……..
- Composition de votre antenne :

	Psychologue	Maître G	Maître E
Pourvu (nombre)			
Non pourvu			
Faisant fonction			

- **Secteur :**
- Rural
- Urbain
- Mixte
- ZEP
- « ambition-réussite »
- Nombre d'écoles où intervient l'antenne
- Nombre d'élèves (approximatif)

- **Information sur le RASED :**

	oui	non	Précisions éventuelles
Faite par l'IEN (réunion de directeurs…)			
VERBALE (réunions début d'année…) - en direction des familles - en direction des enseignants - en direction des élèves			
ECRITE (plaquette, affichage) - en direction des familles - en direction des enseignants - en direction des élèves			

♦ Projet de Réseau

	oui	non	Précisions éventuelles
Existence d'un projet de réseau de circonscription (orientations données par l'IEN)			
« Pilotage » associant d'autres personnes que l'IEN (conseillers pédagogiques...)			
Existence d'un projet de l'antenne (fait par l'antenne)			

♦ Réunions :

	oui	parfois	souvent	non	Précisions éventuelles
Respect des 3 heures de synthèse hebdomadaires pour le travail en équipe (ou 108 heures/an)					
Concertations Rased/Enseignants - sur temps scolaire - hors temps scolaire -mise à disposition de remplaçants					

♦ Relations avec l'I.E.N

	oui	parfois	souvent	non	Précisions éventuelles
Décisions concertées - sur les secteurs d'intervention - sur les modes de fonctionnement (forme, temps...) - sur les indications d'aide - sur les missions					
Décisions imposées - sur les secteurs d'intervention - sur les modes de fonctionnement (forme, temps...) - sur les indications d'aide - sur les missions					
Outils du Réseau (demande d'aide, évaluations) - imposés - construits en concertation - construits librement					
Fréquence des réunions RASED / IEN					

♦ Evaluation du travail du RASED

	oui	parfois	souvent	non	Précisions éventuelles
Quantitative					
Qualitative					
Documents d'évaluation - imposés - laissés au choix des membres du Réseau - centralisés par l'IEN - retour de l'IEN ?					
Possibilité d'auto-évaluation et d'analyse des données par les membres du RASED					
Association des équipes d'école à l'évaluation des actions - directeurs d'école - enseignants					

♦ Fonctionnement des maîtres E auprès des élèves

Possibilité de mettre un nombre dans les réponses.

	oui	parfois	souvent	non	Précisions éventuelles
Présence de classes d'adaptation fermées					
Présence de classes d'adaptation semi-ouvertes					
Accueil en **classes** d'adaptation d'élèves sortant de CLIS suite à fermetures ou réorientations					
Accueil en classes d'adaptation d'élèves relevant du handicap					
Accueil en **regroupement** d'adaptation de sortants de CLIS					
Accueil en regroupement d'adaptation d'élèves relevant du handicap					
Temps de co-intervention en classe égal ou supérieur à 50%					
Intégration du RASED à des dispositifs type - groupes de besoins - M.A.C.L.E					
Temps en maternelle exclusivement consacré au repérage ou à l'observation					

Possibilité d'un temps conséquent consacré à la prévention en maternelle					
Possibilité d'un temps conséquent accordé à la prévention en cycle 3					
Actions précoces en cycle 1					
Actions de re-médiation en cycle 2					
Actions de re-médiation en cycle 3					

- **Rôle de « personne-ressource »**

	oui	parfois	souvent	non	Précisions éventuelles
Réflexion avec les équipes d'école à la demande des enseignants					
Réflexion avec les équipes d'école sur proposition RASED					
Réflexion avec les équipes d'école sur proposition de l'IEN					
Existence d'actions en direction des familles					
Animation de conférence pédagogique					

- **P.P.R.E**

	oui	parfois	souvent	non	Précisions éventuelles
Association du RASED à l'analyse des difficultés de l'enfant					
Association éventuelle du RASED à l'aide auprès de l'élève					
Obligation pour l'enseignant de rédiger un PPRE en préalable à toute aide RASED					
Obligation pour le RASED de mettre en place une aide E pour tout enfant bénéficiant d'un PPRE					
Obligation pour le RASED de participer à la mise en œuvre du PPRE dans la classe					

- **Suivi des élèves par le RASED**

	oui	parfois	souvent	**non**	Précisions éventuelles
Bilans psy suite à demande des parents					
Bilans psy suite à demande d'aide directe des enseignants auprès du RASED					
Bilans psy suite à demande de l'IEN centralisant les demandes des écoles					
Bilans psy suite à demande de l'enseignant-référent de la MDPH centralisant les demandes des écoles					
Bilans psy suite à demande de l'enfant					
Interventions E ou G suite à demande des parents auprès du RASED					
Interventions E ou G suite à demande d'aide des enseignants auprès du RASED					
Interventions E ou G suite à demande de l'enfant					
Interventions E ou G suite à demande du directeur d'école					
Interventions E ou G suite à « équipe éducative » (directeur, enseignants, + parents)					
Interventions E ou G suite à indications de la MDPH					
Concertation membres du RASED/enseignant-référent sur les orientations possibles des élèves suivis					
Invitation de membres du RASED pour faire le lien primaire/collège					

- **Questions non abordées par ce document** et qui vous paraissent poser problème dans vos fonctionnements de RASED

.....
.....
.....
.....
.....

données brutes de l'enquête, exprimées en pourcentages

♦ Information sur le RASED :

	oui	non
Faite par l'IEN (réunion de directeurs…)	78,8	21,2
VERBALE (réunions début d'année…)		
- en direction des familles	86,7	13,3
- en direction des enseignants	96,2	3,8
- en direction des élèves	72,9	27,1
ECRITE (plaquette, affichage)		
- en direction des familles	76	24
- en direction des enseignants	82,1	17,9
- en direction des élèves	28,2	71,8

♦ Projet de Réseau

	oui	non
Existence d'un projet de réseau de circonscription (orientations données par l'IEN)	47,3	52,7
« Pilotage » associant d'autres personnes que l'IEN (conseillers pédagogiques…)	15,9	84,1
Existence d'un projet de l'antenne (fait par l'antenne)	68,3	31,7

♦ Réunions :

	oui	parfois	souvent	non
Respect des 3 heures de synthèse hebdomadaires pour le travail en équipe (ou 108 heures/an)	83,1			16,9
Concertations Rased/Enseignants				
- sur temps scolaire	50,5	31,8	5,2	12,5
- hors temps scolaire	59,1	18,3	18,3	4,3
-mise à disposition de remplaçants	9,8	21	7,4	61,8

♦ Relations avec l'I.E.N

	oui	parfois	souvent	non
Décisions concertées				
- sur les secteurs d'intervention	55,6	7,5	1,3	35,6
- sur les modes de fonctionnement (forme, temps…)	49,7	10,9	1,9	37,5
- sur les indications d'aide	28,3	9,5		62,2
- sur les missions	42	12,4	0,7	44,9
Décisions imposées				
- sur les secteurs d'intervention	25,2	11	0,2	62,6
- sur les modes de fonctionnement (forme, temps…)	10,5	11,1	0,4	76,1
- sur les indications d'aide	4,6	7	0,7	87,7
- sur les missions	19	13		68
Outils du Réseau (demande d'aide, évaluations)				
- imposés	18,6	5,8		75,6
- construits en concertation	50,4	12,3	1	36,3
- construits librement	90,1	3,2	4	2,7
Fréquence des réunions RASED / IEN	2 à	3 fois	par an	

♦ Evaluation du travail du RASED

	oui	parfois	souvent	non
Quantitative	95,5	1	1	2,5
Qualitative	61,7	1	2,3	24
Documents d'évaluation				
- imposés	65,6	3,8		30,6
- laissés au choix des membres du Réseau	69,7	4	6,2	20,1
- centralisés par l'IEN	78,5	1,7	0,8	19
- retour de l'IEN sur les documents	30	13,5	0,8	54,7
Possibilité d'auto-évaluation et d'analyse des données par les membres du RASED	73,3	3,5	2,5	20,7
Association des équipes d'école à l'évaluation des actions				
- directeurs d'école	13,9	11,1	1,6	73,4
- enseignants	20,6	14,5	16,9	61

- **Fonctionnement des maîtres E** auprès des élèves

	oui	parfois	souvent	non
Présence de classes d'adaptation fermées	2,5	0,5		97
Présence de classes d'adaptation semi-ouvertes	4,9	0,6		94,5
Accueil en **classes** d'adaptation d'élèves sortant de CLIS suite à fermetures ou réorientations	0,6	1,5		97,9
Accueil en classes d'adaptation d'élèves relevant du handicap	1,6	2		96,4
Accueil en **regroupement** d'adaptation de sortants de CLIS	3,4	8,5		88,1
Accueil en regroupement d'adaptation d'élèves relevant du handicap	11,6	27,7	0,6	60,1
Temps de co-intervention en classe égal ou supérieur à 50%	1,9	5,4	1,6	91,5
Intégration du RASED à des dispositifs type - groupes de besoins - M.A.C.L.E*	18,6	24,6	2,4	54,4
Temps en maternelle exclusivement consacré au repérage ou à l'observation	18,3	20	2,8	58,9
Possibilité d'un temps conséquent consacré à la prévention en maternelle	50,2	19	4,3	26,5
Possibilité d'un temps conséquent accordé à la prévention en cycle 3	14,1	22,5	1,1	62,3
Actions précoces en cycle 1	20,7	21,3	0,7	57,3
Actions de re-médiation en cycle 2	92,7		7,3	
Actions de re-médiation en cycle 3	56,5	28,5	6	9

- **Rôle de « personne-ressource »**

	oui	parfois	souvent	non
Réflexion avec les équipes d'école à la demande des enseignants	46,8	36,7	5,9	10,6
Réflexion avec les équipes d'école sur proposition RASED	31,5	48,9	3,9	15,7

* Les chiffres concernant les MACLE n'ont pas été retranscrits : très peu de réponses, dispositif faiblement identifié et peu répandu

Réflexion avec les équipes d'école sur proposition de l'IEN	9,2	31,3		59,5
Existence d'actions en direction des familles	27,1	37		35,9
Animation de conférence pédagogique	9,1	17,3		73,6

- **P.P.R.E**

	oui	parfois	souvent	non
Association du RASED à l'analyse des difficultés de l'enfant	67,2	18	12,5	2,3
Association éventuelle du RASED à l'aide auprès de l'élève	69,9	23,1	4,6	2,4
Obligation pour l'enseignant de rédiger un PPRE en préalable à toute aide RASED	6,5	5	0,5	88
Obligation pour le RASED de mettre en place une aide E pour tout enfant bénéficiant d'un PPRE	2,5	2,5	3,1	91,9
Obligation pour le RASED de participer à la mise en œuvre du PPRE dans la classe	5,6	9	0,5	84,9

- **Suivi des élèves par le RASED**

	oui	parfois	souvent	non
Bilans psy suite à demande des parents	35,7	53,9	3,6	6,8
Bilans psy suite à demande d'aide directe des enseignants auprès du RASED	54,5	26,5	12,5	6,5
Bilans psy suite à demande de l'IEN centralisant les demandes des écoles	4,5	13		82,5
Bilans psy suite à demande de l'enseignant-référent de la MDPH centralisant les demandes des écoles	30,5	38,3	0,7	30,5
Bilans psy suite à demande de l'enfant	3,1	16,5		80,4
Interventions E ou G suite à demande des parents auprès du RASED	17,2	52,9		29,9
Interventions E ou G suite à demande d'aide des enseignants auprès du RASED	82,9	3,2	13,9	
Interventions E ou G suite à demande de l'enfant	7,3	33,5		59,2
Interventions E ou G suite à demande du directeur d'école	9,1	23,7	0,4	66,8
Interventions E ou G suite à « équipe éducative » (directeur, enseignants, + parents)	34,3	53,2	1,4	11,1
Interventions E ou G suite à indications de la MDPH	7	8,5		84,5
Concertation membres du RASED/enseignant-référent sur les orientations possibles des élèves suivis	47,8	32,9	2,6	16,7
Invitation de membres du RASED pour faire le lien primaire/collège	19,8	19,3	0,5	60,4