

Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale,
de la Jeunesse et des Sports

L'organisation, le fonctionnement et l'évaluation des effets des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

N° 2021-013 - février 2021

*Inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche*

L'organisation, le fonctionnement et l'évaluation des effets des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

Février 2021

Christian WASSENBERG

Catherine MOTTET

Federico BERERA

*Inspecteurs généraux de l'éducation,
du sport et de la recherche*

SOMMAIRE

Synthèse	1
Liste des préconisations.....	3
Introduction	4
1. Le contexte	5
1.1. Des groupes d'aide psychopédagogique (GAPP) aux pôles ressources	5
1.2. L'avènement du concept d'école inclusive	6
1.3. Des mesures et des dispositifs visant à élever le niveau d'acquisition chez tous les élèves en veillant à une meilleure justice sociale	6
1.4. Un souci affirmé de centration sur les fondamentaux et l'évaluation des acquis des élèves dans ce domaine	6
1.5. Les autres pays comme potentielle source d'inspiration.....	7
2. Les moyens consacrés à l'action des RASED et leur utilisation présentent une grande diversité	7
2.1. Le nombre de postes au niveau national est stable depuis 2012	7
2.2. La comparaison entre les départements fait apparaître des niveaux d'engagement de moyens dédiés aux RASED très disparates	9
2.2.1. <i>Le nombre de postes en RASED pour 1000 élèves subit de très grandes variations d'un département à l'autre</i>	<i>9</i>
2.2.2. <i>Des corrélations entre le nombre de postes en RASED et les caractéristiques départementales sont difficiles à établir.....</i>	<i>9</i>
2.2.3. <i>L'évolution des postes en RASED entre 2016 et 2019 d'un département à l'autre est peu significative</i>	<i>11</i>
2.3. La stabilité à l'échelle nationale du nombre de postes en RASED réellement occupés cache des disparités entre départements et selon les profils	12
2.3.1. <i>Le taux global d'occupation des postes en RASED au plan national ne dépasse pas 95 %.....</i>	<i>12</i>
2.3.2. <i>Le taux moyen d'occupation des postes en RASED des départements varie fortement en fonction de la qualification des personnels recrutés et des territoires.....</i>	<i>14</i>
2.4. La ressource humaine disponible varie selon les profils de poste	15
2.4.1. <i>Les données manquent à l'échelon national.....</i>	<i>15</i>
2.4.2. <i>Les chiffres recueillis auprès des départements montrent que la ressource humaine est inégalement mobilisée dans les RASED selon les territoires et les profils de poste.....</i>	<i>15</i>
3. Le pilotage des RASED mérite d'être reconsidéré	18
3.1. Les principaux leviers de pilotage utilisés dans les départements et les circonscriptions reposent sur les IEN.....	18
3.1.1. <i>La carte territoriale des RASED est relativement figée</i>	<i>19</i>
3.1.2. <i>Une évolution des modes de fonctionnement est impulsée mais son application est diversement observée</i>	<i>19</i>
3.2. L'inscription du RASED dans un système en évolution s'affirme progressivement.....	20

3.3.	Les nouvelles modalités de recrutement et de formation des enseignants spécialisés et des psychologues de l'éducation nationale constituent un potentiel d'évolution favorable	21
3.4.	L'évaluation des effets et de l'efficacité des aides est insuffisamment mise en place.....	21
4.	Les pratiques à l'œuvre sont très hétérogènes	22
4.1.	L'organisation et le fonctionnement divergent sensiblement d'une circonscription à l'autre	22
4.1.1.	<i>Le recueil de demandes d'aide est l'objet de pratiques liant formalisation et échanges informels...</i>	22
4.1.2.	<i>L'analyse des demandes s'organise autour de trois modèles inégalement suivis.....</i>	23
4.1.3.	<i>La prise de décision accorde une place variable à l'IEN et à l'équipe enseignante</i>	23
4.1.4.	<i>Les modalités de prise en charge évoluent lentement</i>	24
4.1.5.	<i>Le RASED tient une place aux contours fragiles</i>	26
4.2.	L'évaluation des effets produits par l'action du RASED doit gagner en harmonisation et en formalisation	27
4.2.1.	<i>Les témoignages spontanés recueillis à propos de l'évaluation expriment globalement une gêne...</i>	27
4.2.2.	<i>Les équipes peinent à identifier des indicateurs « parlants ».....</i>	27
4.3.	La caractérisation de la valeur ajoutée apportée par les RASED reste imprécise	27
4.3.1.	<i>Le « regard complémentaire » porté sur l'élève par le RASED ne conduit pas systématiquement à des ajustements de pratique des enseignants.....</i>	27
4.3.2.	<i>L'intervention du RASED peut constituer un véritable « soulagement » apporté à l'enseignant de la classe</i>	28
4.3.3.	<i>L'apport pédagogique et didactique spécifique des enseignants spécialisés du RASED est difficilement identifié</i>	28
4.3.4.	<i>Le rôle de personne ressource est inégalement tenu et assumé auprès des équipes par les membres du RASED</i>	29
4.4.	La mesure de l'efficacité des RASED demeure un réel défi.....	29
5.	Les conclusions et pistes d'évolution concernant l'aide à la difficulté scolaire	30
5.1.	Donner davantage de lisibilité et de visibilité au pilotage	31
5.1.1.	<i>Redéfinir la place du RASED dans le cadre d'une nouvelle circulaire ministérielle.....</i>	31
5.1.2.	<i>Assurer, au plan national, une visibilité plus grande quant aux moyens disponibles pour les RASED et à leur utilisation</i>	31
5.1.3.	<i>Appeler à un renforcement du pilotage académique et départemental.....</i>	31
5.1.4.	<i>Doter chaque RASED d'une feuille de route</i>	32
5.1.5.	<i>Prévoir un plan d'audits participatifs</i>	32
5.2.	Des évolutions à concevoir sur le plan de l'organisation, du fonctionnement et de l'accompagnement.....	32
5.2.1.	<i>Éditer un guide national pour consolider les pôles ressources et encourager à tisser des liens avec les Pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL).....</i>	32
5.2.2.	<i>Positionner le RASED comme composante significative d'une équipe pluri-catégorielle.....</i>	33
5.2.3.	<i>Inclure dans les obligations réglementaires de service (ORS) des maîtres spécialisés du RASED une participation à hauteur de six heures minimum aux formations de proximité dans les circonscriptions</i>	34
5.2.4.	<i>Accorder une attention plus grande à la formation continue des membres des RASED.....</i>	34

5.3. Une formation initiale et continue de tous les enseignants davantage axée sur l'accompagnement des élèves en difficulté scolaire.....	34
5.3.1. <i>Promouvoir une utilisation plus souple des modules de la formation préparatoire au CAPPEI</i>	34
5.3.2. <i>Donner une place plus importante à la prise en charge de la difficulté scolaire dans l'accompagnement à l'entrée dans le métier d'enseignant</i>	35
5.3.3. <i>Développer un plan de perfectionnement didactique et pédagogique de la prise en charge des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage</i>	35
Annexes	37

SYNTHÈSE

L'action du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), ce dispositif propre au premier degré, se déroule dans un paysage pédagogique et didactique en forte évolution au cours des dernières années. La cause de l'école inclusive a creusé un sillon large, dépassant, de par sa force d'impulsion, le cadre des réponses aux élèves en situation de handicap. Le maître de la classe s'est vu confirmé comme premier recours face aux difficultés éprouvées par les élèves qui lui sont confiés. En parallèle, la priorité donnée à l'enseignement primaire et la refondation de l'éducation prioritaire ont généré l'octroi de moyens exceptionnels – autant sous forme d'emplois qu'en matière de ressources pédagogiques et didactiques – qui permettent légitimement à l'institution d'attendre des évolutions des pratiques professionnelles qui positionnent de plus en plus l'aide apportée par les personnels spécialisés dans le champ exclusif de la difficulté qui « résiste » à l'action du maître de la classe, comme l'indique déjà une circulaire dédiée aux RASED en 2009¹. Dans un tel contexte, il est donc important d'examiner de près un dispositif comme celui du RASED et d'observer dans quelle mesure son fonctionnement a intégré ces évolutions majeures.

En se basant sur les réponses à un questionnaire exhaustif et une enquête quantitative envoyés à tous les inspecteurs d'académie, directeur académique des services de l'éducation nationale (IA-DASEN)², tout comme sur les entretiens menés avec les cadres et personnels œuvrant dans une quinzaine de départements et les éléments recueillis auprès de l'administration centrale et d'autres interlocuteurs sensibilisés au sujet³, la mission est en mesure de dresser un état des lieux, certes non exhaustif, mais suffisamment documenté pour pouvoir énoncer un certain nombre de pistes d'évolution souhaitable.

L'état des lieux concerne autant les modalités de pilotage – aux niveaux national, académique et départemental – que les organisations et fonctionnements locaux au sein des circonscriptions et des écoles. Si la mission a pu constater la grande diversité des organisations et fonctionnements, elle a pu également relever certaines constantes. Le premier des constats récurrents effectués est celui de l'engagement important des membres des RASED dans leurs missions tout comme la reconnaissance dont ils jouissent auprès de leurs collègues directeurs et enseignants des classes ordinaires. Les échos recueillis auprès des parents d'élèves attestent également l'implication des RASED dans une communication de qualité à leur égard. Cette image positive et motivante va connaître cependant une nuance importante dans l'expression, souvent entendue par la mission, d'une crainte de voir disparaître le dispositif s'appuyant, du côté des enseignants spécialisés surtout, sur un sentiment « *d'être la cinquième roue du carrosse* » (*sic*). L'expression de cette incertitude est, d'après les observations de la mission, souvent corrélée à la manifestation d'un sentiment d'absence de pilotage. Force est de constater que certains éléments recueillis tout au long de la mission tendent à corroborer cette impression. Les données recueillies auprès de chaque département sur l'effectivité de consignes d'organisation des RASED et d'un suivi de leur réalisation tout comme sur l'engagement des moyens dédiés à ce dispositif (évolution du nombre de postes, occupation des postes par des personnels spécialisés disposant des qualifications requises pour l'exercice des missions en RASED...) témoignent plutôt d'un pilotage incertain et d'une politique peu lisible – même si quelques exceptions notoires viennent contredire ce constat préoccupant. Les IEN, plus proches de l'action et en responsabilité directe des RASED, assument leur fonction de pilotage par la transmission de consignes de prise en charge et la définition de priorités. Ils sont toutefois inégalement enclins à solliciter auprès des RASED une reddition de compte qui pourrait permettre d'apprécier les effets des aides apportées aux élèves – un domaine qui constitue toujours et encore un véritable angle mort.

Concernant les modalités d'organisation et de fonctionnement, la tendance générale reste à la prise en charge des élèves en dehors de la classe en petits groupes : la co-intervention, tout en étant souvent mentionnée comme préférable dans les consignes des IEN, ne convainc pas réellement. L'une des causes de ce scepticisme qui est apparue à la mission au travers des témoignages entendus réside dans une insuffisance d'argumentation documentée au regard de l'analyse des situations des élèves qui sont confiés au RASED. La conséquence souvent observée par la mission d'une prise en charge extérieure à la classe est le déficit de communication avec l'enseignant de la classe autour des démarches mises en œuvre hors de sa vue et des outils spécifiques utilisés avec l'élève. Le risque est alors grand que l'élève ne perçoive ni la cohérence de

¹ Circulaire 2009-088 du 17 juillet 2009.

² Annexes 1 et 2.

³ Annexe 3.

l'action entreprise ni la cohésion de ses acteurs – deux éléments essentiels à la mise en confiance. Sur le plan de la fréquence et de la durée d'intervention, la mission a pu constater la généralisation des prises en charges « massées » de trois ou quatre interventions hebdomadaires sur des temps plus ramassés dans l'année.

La répartition des aides entre la dominante pédagogique et la dominante relationnelle reste « historiquement » distribuée entre le cycle 2 pour la première et la maternelle pour la seconde. La mission a entendu encore très fréquemment à ce sujet s'exprimer la conviction des enseignants spécialisés qu'une aide à dominante pédagogique ne saurait être efficace que « *si l'enfant accepte de devenir élève* » grâce à une intervention d'aide à dominante relationnelle. Cette assertion n'est pas validée par nombre d'experts entendus par la mission et il convient, par ailleurs, de relever à ce sujet que l'organisation actuelle de la formation préparatoire au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'école inclusive (CAPPEI) invite à une réelle porosité entre ces approches. Concernant cette répartition, la mission se doit également de relayer le regret de l'ensemble des acteurs de voir le champ d'intervention de l'aide à dominante pédagogique trop souvent réduit aux élèves du cycle 2 au détriment des deux autres cycles d'enseignement – soit par consignes émanant de l'IEN, soit par manque de moyens mobilisables.

La priorisation de secteurs géographiques – en fonction d'une labellisation en éducation prioritaire ou de fragilités particulières relevées au travers des résultats aux évaluations-repères – est une pratique quasi généralisée. Cependant, la mission a été surprise de constater que l'intervention des RASED auprès d'élèves de classes de CP et de CE1 dédoublées ne faisait pas davantage l'objet de consignes particulières alors que les conditions d'encadrement diffèrent sensiblement de celles des autres classes. Dans les secteurs plus ruraux ou plus favorisés, le psychologue de l'éducation nationale est le plus souvent le seul membre du RASED à se déplacer dans les écoles, ce qui n'est pas sans questionner la qualité de l'accompagnement des élèves en difficulté dans ces écoles.

Si la mission a pu ainsi relever un fonctionnement resté par endroit « traditionnel » et cloisonné et recueillir l'impression des acteurs d'être parfois désorientés, débordés, de manquer de moyens pour faire face à toutes les demandes d'aide émanant des écoles, de ne pouvoir agir suffisamment de manière préventive, d'avoir à effectuer un « saupoudrage » inefficace, elle a également enregistré, en parallèle, une implication réelle des RASED aux côtés des enseignants en charge de classe et des messages positifs de coopération et de reconnaissance mutuelle des efforts accomplis pour faire progresser les élèves en difficulté, notamment lorsque la fonction de personne ressource des membres des RASED était pleinement assurée. Cette fonction a été identifiée par la mission comme étant difficile à assurer, voire à assumer à certains endroits.

L'ancrage des RASED au sein d'un pôle ressource – tel que défini dans la dernière circulaire en date consacrée aux RASED⁴ – offrant un volant d'expériences et d'expertise réellement pluri catégoriel constitue, à chaque fois qu'il est mentionné, un adjuvant pour une action d'aide plus collégiale et plus ciblée. Cependant, son fonctionnement optimal est encore trop peu attesté dans la réalité observée par la mission.

Alors que l'inclusion scolaire a progressé sans conteste au cours des dix dernières années au regard de quelques indicateurs nationaux quantitatifs relatifs à l'évolution de la scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap, apparaissent de nouveaux défis à relever, liés à la complexification des problématiques sociétales et, partant, à l'obligation de définir de nouveaux périmètres et partenariats d'action. Face à ce défi, il y a nécessité de clarifier toujours et encore les différentes formes de mise en œuvre de l'aide aux élèves vulnérables – les RASED devant être considérés à la fois dans leur spécificité et comme faisant partie intégrante de cette stratégie. L'efficacité de cette stratégie reposera sur des outils nationaux et locaux qui permettront d'apprécier finement ses effets auprès des élèves. Il sera, enfin, indispensable d'opérer des choix de priorisation concernant l'attribution et l'utilisation des moyens qui devront, entre autres, générer une montée en compétence dépassant la seule sphère des enseignants spécialisés. La dynamique à impulser induit une transformation du système scolaire pour y accueillir la diversité des besoins individuels et n'est pas sans incidence sur la formation de l'ensemble des enseignants.

⁴ Circulaire 2014-107 du 18 août 2014.

Liste des préconisations

À l'échelle nationale

Recommandation n° 1 : appeler à un renforcement du pilotage académique et départemental et redéfinir la place du RASED dans le cadre d'une nouvelle circulaire ministérielle.

Recommandation n° 2 : assurer, au plan national, une visibilité plus grande quant aux moyens disponibles pour les RASED et à leur utilisation.

Recommandation n° 3 : éditer un guide national pour consolider les pôles ressources et encourager à tisser des liens avec les Pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL).

Recommandation n° 4 : inclure dans les obligations réglementaires de service (ORS) des maîtres spécialisés du RASED une participation à hauteur de six heures minimum aux formations de proximité dans les circonscriptions.

À l'échelle académique

Recommandation n° 5 : positionner le RASED comme composante significative d'une équipe pluri-catégorielle.

Recommandation n° 6 : doter chaque RASED d'une feuille de route.

Recommandation n° 7 : prévoir un plan d'audits participatifs.

Au titre de la formation des personnels

Recommandation n° 8 : accorder une attention plus grande à la formation continue des membres des RASED.

Recommandation n° 9 : promouvoir une utilisation plus souple des modules de la formation préparatoire au CAPPEI.

Recommandation n° 10 : donner une place plus importante à la prise en charge de la difficulté scolaire dans l'accompagnement à l'entrée dans le métier d'enseignant.

Recommandation n° 11 : développer à l'intention de tous les professeurs des écoles un plan de perfectionnement didactique et pédagogique de la prise en charge des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage.

Introduction

La mission répond à une commande inscrite dans la lettre ministérielle du 30 août 2019 adressée à la doyenne de l'inspection générale de l'éducation nationale⁵. Le programme de travail qui y est défini pour l'année scolaire 2019-2020 fait apparaître parmi les *missions de suivi et d'observation de la mise en œuvre des réformes en cours*, sous l'intitulé *enseignement primaire*, la mission sur *l'organisation, le fonctionnement et l'évaluation des effets des réseaux d'aide*. La lettre ministérielle du 2 septembre 2020 adressée à la cheffe de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR)⁶ rappelle, dans le cadre du programme de travail annuel, la nécessité de poursuivre et terminer l'ensemble des missions que la crise sanitaire a empêchées ou ralenties durant l'année scolaire 2019-2020.

Dans le contexte du service public de l'école inclusive tel que le définit la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une École de la confiance, promulguée le 28 juillet 2019 et de l'impulsion qu'apporte cette dynamique à l'accueil du handicap et, au-delà, de la difficulté scolaire dans son ensemble, l'étude de l'organisation, du fonctionnement et de l'évaluation des effets des réseaux d'aide, exclusivement dédiés au premier degré, appelés plus précisément Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED)⁷, invite à analyser la place spécifique qu'occupent ces réseaux dans la mise en œuvre de l'inclusion – au sens élargi – sur l'ensemble du territoire français. L'historique des RASED, développé dans la première partie de ce rapport, met en lumière, au fil des évolutions, un glissement progressif de leur cible et de leur place : de la prise en charge spécifique d'élèves en difficulté au sein de l'école vers l'expertise pédagogique, relationnelle et psychologique apportée au sein de la circonscription en tant que dispositif ressource. Cette exigence de l'école de la République, qui permet à chaque enfant, quel que soit son profil, d'apprendre et de progresser, a généré par ailleurs ces dernières années un certain nombre de mesures qui convergent toutes vers un même objectif : garantir l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture. C'est donc aussi à l'aune de l'enseignement des fondamentaux et de leur évaluation qu'il convient d'envisager l'action des RASED. Ainsi se définit la problématique à l'œuvre tout au long de cette mission dont l'enjeu porte sur la manière dont les RASED investissent la place qui leur est désormais faite, sur les relations qu'ils tissent avec leurs différents partenaires sous le pilotage de l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN), mais aussi sur leur contribution à la construction des savoirs fondamentaux pour tous les élèves. En se fondant sur des données pratiques de fonctionnement, la mission se donne pour objet d'étudier les modes d'intervention des RASED auprès des élèves et des équipes pédagogiques, leur aptitude à interagir en synergie ainsi que l'évaluation qui est conduite de leur action, par leurs soins comme par ceux des pilotes.

La mission, composée de trois inspecteurs généraux, a dans un premier temps souhaité sonder l'ensemble du territoire sur deux objets : quantitatif (données en termes de nombre de postes, d'élèves, de postes pourvus, de taux de maintien, etc.) et qualitatif. Une enquête⁸ a été envoyée dans cette intention à chaque inspecteur d'académie - directeur académique des services de l'éducation nationale (IA-DASEN) afin de déterminer les modalités de pilotage départemental des RASED, leurs évolutions récentes et leurs effets sur le pilotage de proximité. Parallèlement, la mission s'est enquis de données à la fois quantitatives et qualitatives auprès de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), du directeur de l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA) et de quelques représentants locaux des instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (Inspé), sollicités dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants spécialisés. Elle a également proposé aux organisations syndicales d'apporter, si elles le souhaitaient, leur contribution. Dans un deuxième temps et avec l'aide des inspecteurs généraux correspondants académiques, la mission a entrepris des visites de terrain qui lui ont permis de rencontrer, outre les pilotes départementaux (IA-DASEN, conseillers techniques pour l'adaptation et la scolarisation des élèves handicapés), des inspecteurs du premier degré, des directeurs et directrices d'écoles, des équipes

⁵ Parue au bulletin officiel de l'éducation nationale du 12 septembre 2019.

⁶ Parue au bulletin officiel de l'éducation nationale du 3 septembre 2020.

⁷ Les RASED sont composés de trois types de personnels : les psychologues de l'éducation nationale (de la spécialité « éducation, développement et apprentissages ») ; les maîtres spécialisés pour l'aide à dominante pédagogique (anciennement appelés maîtres E, une appellation qui perdure) ; les maîtres spécialisés pour l'aide à dominante relationnelle (anciennement appelés maîtres G, une appellation qui perdure).

⁸ Annexes 1 et 2.

pédagogiques, des enseignants spécialisés et psychologues de l'éducation nationale membres des RASED, des élèves bénéficiaires du RASED et leurs parents. Ce rapport s'appuie sur l'ensemble de ces rencontres et les comptes rendus détaillés de visites dans quinze départements⁹.

Le présent rapport détermine, dans un premier temps, le contexte dans lequel se situe l'analyse du fonctionnement global des RASED, contexte stratégique au regard de l'ancienneté du dispositif. Un état des lieux quant aux ressources mobilisées et au pilotage en académie prélude ensuite à une analyse concrète de l'organisation, du fonctionnement et de l'évaluation des effets des RASED. Enfin, le rapport propose un certain nombre de préconisations fondées sur les conclusions de ses analyses.

1. Le contexte

Les travaux qui ont mené à la rédaction de ce rapport constituent, depuis la création des RASED en 1990, la troisième contribution directe de l'inspection générale à l'observation de ce dispositif¹⁰. Une très longue période a séparé la publication du rapport de 1996 de celui de 2012. Entre 2008 et 2012, les RASED ont attiré l'attention en raison du nombre important de postes supprimés – un tiers environ – dans le cadre de la révision générale des politiques publiques (RGPP). Une séquence qui a constitué une marque encore présente dans les échanges que la mission a pu mener au cours de cette enquête – allant jusqu'à susciter des soupçons d'intentions cachées visant la suppression définitive du dispositif.

Le rapport de 2012 a permis de remettre les RASED au centre d'une analyse et a contribué à alimenter une nouvelle circulaire – la dernière en date – parue en août 2014¹¹, qui réaffirme l'importance de leur action, en précise les contours et instaure des pôles ressources dans chaque circonscription du premier degré. Cependant, aucune réorientation majeure des missions n'y figure ; cette circulaire a été l'occasion néanmoins de creuser plus profondément des sillons tracés progressivement au cours du développement de ce mode de réponse à la difficulté scolaire propre au premier degré.

1.1. Des groupes d'aide psychopédagogique (GAPP) aux pôles ressources

La mission renvoie le lecteur au rapport de 2012 pour ce qui concerne l'historique détaillé des antécédents, de la naissance et du développement des RASED et se contentera ici de l'évocation succincte des sillons évoqués ci-dessus :

- le passage progressif d'un cloisonnement entre deux « métiers » de maîtres spécialisés et d'une coloration « clinique » des fonctions à une plus grande porosité des missions et à un recentrage sur la sphère scolaire ;
- la création, aux côtés des fonctions de prise en charge directe de l'élève, d'une mission d'expertise apportée aux enseignants chargés de classe – ces derniers étant explicitement identifiés comme les premiers responsables de la cohérence et de la continuité des aides apportées à leurs élèves ;
- l'affirmation de plus en plus explicite de la classe comme le lieu d'intervention privilégié pour l'aide prodiguée à l'élève en difficulté et l'incitation à se détourner autant que possible d'une utilisation par trop systématique de démarches « d'externalisation » du traitement de la difficulté scolaire, le RASED devenant progressivement un recours pour l'aide spécialisée face aux difficultés qui « résistent » aux démarches mises en œuvre par l'enseignant dans la classe¹² ;
- la volonté d'intégrer l'action du RASED dans une stratégie globale et mutualisée de réponse aux besoins éducatifs particuliers, destinée à rendre l'école plus inclusive, au sens large ;
- l'affirmation de l'IEN comme pilote du RASED de sa circonscription et comme premier évaluateur des effets de son action.

⁹ Annexe 3.

¹⁰ *Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, examen de quelques situations départementales*, rédigé par Philippe Briant, Michel Delaunay, Pierre Giolitto et Bernard Gossot publié le 1^{er} septembre 1997 ; *Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, rôle et perspectives d'évolution*, rapport n° 2012-149, rédigé par Jean-Pierre Delaubier et Gérard Saurat, décembre 2012.

¹¹ Circulaire 2014-107 du 18 août 2014.

¹² Circulaire 2009-088 du 17 juillet 2009.

Ces éléments s'inscrivent en cohérence avec d'autres évolutions significatives du système : une attention particulière à l'acquisition des fondamentaux, l'élévation du niveau général, une meilleure justice sociale et la mise en œuvre de l'école inclusive.

1.2. L'avènement du concept d'école inclusive

À la faveur de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 dite de refondation de l'École, le terme « inclusion » remplace celui d'« intégration ». Ainsi, dès 2015, les classes d'intégration scolaire accueillant les élèves en situation de handicap (CLIS) deviennent des unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), ce qui amène, dans le premier comme dans le second degré, à promouvoir une présence plus significative des élèves en situation de handicap, scolarisés dans une école ou un établissement ordinaire, au sein même des classes « ordinaires » et constitue, en cela, une forme de réponse alternative à l'externalisation. On pourra noter dans un autre registre, légèrement en amont, la création, en 2012, des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) en remplacement des classes d'accueils (CLA) et des classes d'intégration (CLIN) dans le but, là aussi, d'une inclusion la plus rapide possible des élèves allophones nouvellement arrivés en France dans une classe ordinaire. On assistera quelques années plus tard au passage de la notion d'« inclusion scolaire » à celle d'« école inclusive » employée dans la loi pour une école de la confiance de 2019 précitée. L'introduction de ce concept a permis, de par l'impulsion donnée, d'élargir le champ d'attention à l'ensemble des élèves à besoins éducatifs particuliers – au-delà de la sphère du handicap – et fait ainsi écho à l'évolution marquée par le texte de la circulaire de 2014 portant création des pôles ressources. Enfin, en guise de jalon complémentaire, il faut mentionner la création, en 2019 également, des pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL)¹³ pour conforter cette même dynamique de mise en système de l'attention portée aux besoins éducatifs particuliers, cette fois-ci au travers des réponses aux besoins en accompagnement humain.

Enfin, pour accompagner cette évolution il a été procédé à la transformation de la formation professionnelle spécialisée et des modalités de certification des personnels spécialisés. Ainsi, à la rentrée 2017, le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) et le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH) ont été remplacés par le certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'école inclusive (CAPPEI).

1.3. Des mesures et des dispositifs visant à élever le niveau d'acquisition chez tous les élèves en veillant à une meilleure justice sociale

Une nouvelle carte de l'éducation prioritaire a vu le jour en 2013-2014 avec la mise en œuvre d'une allocation progressive des moyens, la distinction entre réseau d'éducation prioritaire (REP) et réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+) moyennant, pour ces derniers, un renforcement des moyens octroyés pour la concertation et la formation. Dans le sillage de cette refondation de l'éducation prioritaire a été institué le dispositif « plus de maîtres que de classes » qui a pu faire naître ici et là des mesures alternatives à l'externalisation comme celle de la co-intervention ou du co-enseignement.

Enfin, l'évolution la plus significative dans ce domaine a été, dès la rentrée 2017, la mise en place progressive des CP et CE1 dédoublés, une mesure étendue par la suite à la grande section de maternelle.

1.4. Un souci affirmé de centration sur les fondamentaux et l'évaluation des acquis des élèves dans ce domaine

À partir de la rentrée 2017 a été mis en place de manière amplifiée un outillage pédagogique et scientifique (programmes simplifiés, attendus de fin de cycle, progressions, guides, vade-mecum, évaluations repères...) très conséquent pour aider les enseignants à centrer leurs efforts sur l'enseignement des fondamentaux et aider ainsi tous les élèves à élever leur niveau d'acquisition.

Un plan « mathématiques », puis un plan « français », inscrits tous les deux dans une rénovation du schéma directeur de la formation continue, ont vu le jour à partir de 2017-2018.

¹³ Circulaire de rentrée 2019-pour une école inclusive n° 2019-088 du 5 juin 2019.

1.5. Les autres pays comme potentielle source d'inspiration

Comme le souligne la revue Spirale dans son édition intitulée *Former des enseignants inclusifs – Perspectives comparatistes internationales*¹⁴, le rapport entre éducation spécialisée et éducation « ordinaire » évolue grandement. Le souci d'une meilleure prise en compte de la diversité au sein de la classe ainsi que la volonté d'étendre l'attention à des situations de vulnérabilité liées à des facteurs culturels, économiques, sociaux, linguistiques sont visiblement à l'agenda de la plupart des pays développés d'Europe et au-delà : politique globale qui est accompagnée par l'Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), la Commission européenne dans un programme global de justice sociale appuyé sur la Convention internationale des droits de l'enfant. Des études menées en France et à l'étranger – parfois de manière concomitante – pointent la réalité des volontés gouvernementales de faire évoluer leur système éducatif dans ce sens en analysant à la fois les répercussions positives et les freins observés au sein des classes tout comme les défis posés en matière de formation¹⁵.

Tous les éléments décrits ci-dessus témoignent d'un contexte qui a considérablement évolué depuis 2012 et qui constitue pour notre système éducatif un nouveau paysage d'exercice du métier d'enseignant. Ces évolutions sont en très grande partie focalisées sur le premier degré dans le cadre de la priorité accordée à l'école primaire. Il est donc important d'examiner de près un dispositif comme celui du RASED et d'observer dans quelle mesure son fonctionnement a intégré ces évolutions majeures.

2. Les moyens consacrés à l'action des RASED et leur utilisation présentent une grande diversité

Une analyse des moyens consacrés à l'action des RASED a été réalisée par la mission à partir de données fournies par les directions générales (DGESCO, DGRH) ainsi que par les services départementaux de l'éducation nationale. L'enquête de grande envergure adressée à l'ensemble des IA-DASEN a permis de recueillir des données qualitatives et quantitatives en nombre important, constituant un échantillon représentatif de toutes les académies. Toutefois, pour certains départements, une partie des données n'était pas disponible. Ainsi les graphiques présentés ci-après font apparaître un nombre de départements limité aux cas pour lesquels les données étaient exploitables.

2.1. Le nombre de postes au niveau national est stable depuis 2012

Le nombre de postes implantés en RASED est relativement stable depuis 2012, après avoir connu une forte réduction de près de 34 % entre 2007 et 2012. Il s'est ensuite stabilisé jusqu'à aujourd'hui, avec à la rentrée 2019 un nombre de postes s'établissant à 10 122 au global, répartis en 3 596 postes de psychologues de l'éducation nationale, 4 812 postes d'aide à dominante pédagogique et 1 714 postes d'aide à dominante relationnelle.

¹⁴ Spirale, Revue de recherches en éducation 2020/65-1.

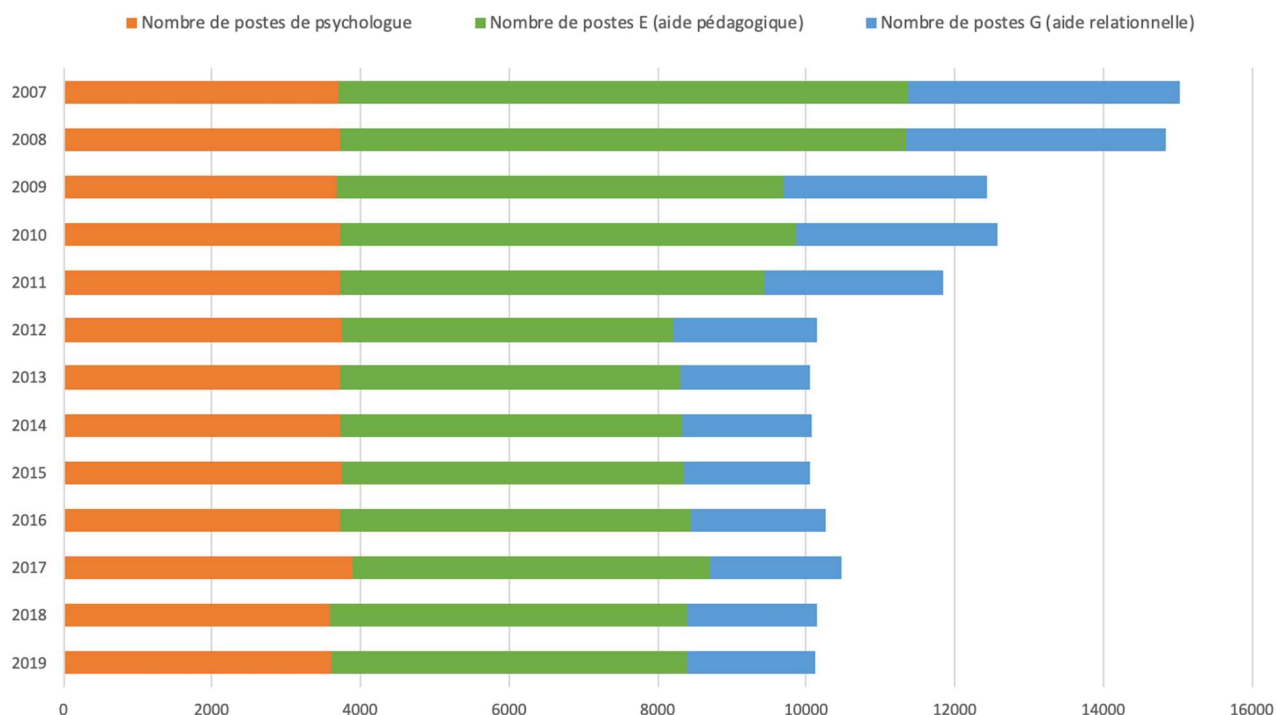
¹⁵ *Vers une disparition de l'enseignement spécialisé comme expertise ? Inclusion scolaire et formation des enseignants au Japon*, Anne Mithout, université Paris-Diderot.

Inclusion scolaire et formation initiale des enseignants au Canada, Philippe Tremblay, université de Laval.

L'inclusion en fédération Wallonie Bruxelles, textes de loi et pratiques de classe, quel dialogue ? Hélène Geurts, Stéphane Duvivier, Antoine Derobertmeasure, université de Mons.

Singulariser pour mieux inclure ? Magdalena Kohout-Diaz, Isabelle Noël, Serge Ramel.

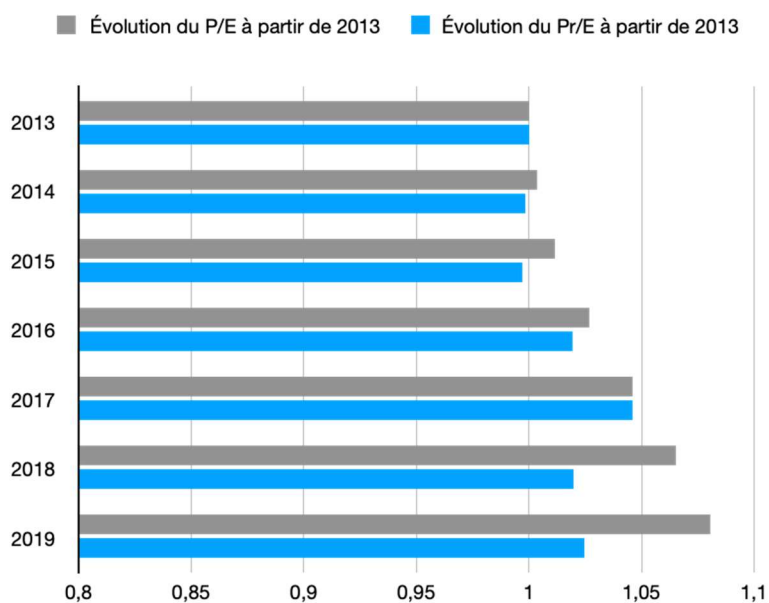
Figure 1 : Évolution des postes implantés en RASED depuis 2007



La période 2013-2019 est caractérisée par une évolution du nombre de postes implantés dans le premier degré pour 100 élèves (noté P/E) en constante hausse, avec une croissance de 8 % entre 2013 et 2019. Sur cette même période, le nombre de postes implantés en RASED pour 1 000 élèves (noté Pr/E) a connu une évolution comparable au P/E jusqu'en 2017, pour ensuite décroître entre 2017 et 2019 et se situer 5 points en retrait de l'évolution du P/E observée entre 2013 et 2019.

Il en résulte un taux d'encadrement des élèves qui a systématiquement augmenté sur la période observée, au bénéfice essentiel des professeurs des écoles, non spécialisés.

Figure 2 : Évolution relative des P/E et Pr/E entre 2013 et 2019



2.2. La comparaison entre les départements fait apparaître des niveaux d'engagement de moyens dédiés aux RASED très disparates

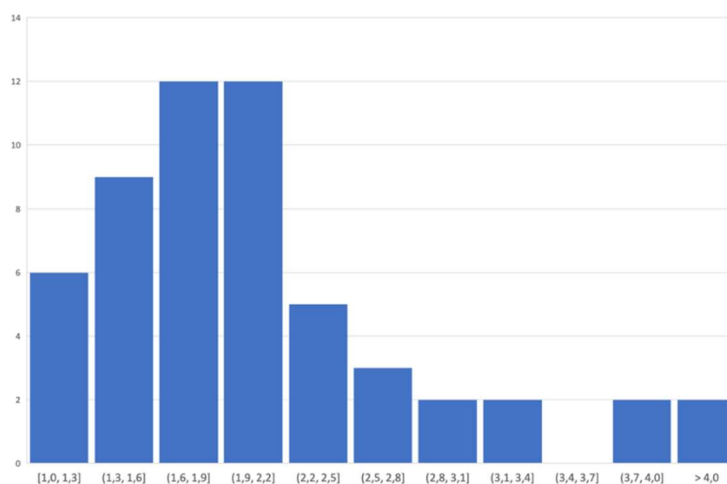
2.2.1. Le nombre de postes en RASED pour 1000 élèves subit de très grandes variations d'un département à l'autre

L'analyse des données académiques relatives aux postes implantés dans le premier degré permet d'apprécier le contraste entre différents territoires. Un premier paramètre observé est le P/E, dans le but de caractériser par un indicateur macroscopique les moyens humains d'enseignement engagés auprès des élèves au travers du nombre de postes d'enseignants pour 100 élèves. La valeur moyenne du P/E à l'échelle nationale s'établit à un peu plus de 5,6 à la rentrée 2019, mais avec un empan important puisque le P/E se situe à une valeur proche de 5 pour certains départements pour aller jusqu'à des valeurs pouvant atteindre plus de 9.

Cette diversité des situations s'explique par la prise en compte de contextes locaux, principalement du point de vue de l'aménagement du territoire et de la sociologie des territoires, le taux d'encadrement étant plus élevé dans les secteurs ruraux de par la dispersion des structures d'enseignement, de même que le taux d'encadrement croît dans les secteurs d'éducation prioritaire (taux d'encadrement plus favorables, dispositifs « plus de maîtres que de classes », puis CP-CE1 dédoublés dans les réseaux d'éducation prioritaire...).

Lorsque l'on porte son attention plus spécifiquement sur les postes en RASED, le phénomène observé de variabilité du P/E se retrouve dans l'analyse du nombre de postes implantés en RASED pour 1 000 élèves (Pr/E), mais avec une ampleur encore plus importante. Pour une valeur moyenne nationale de Pr/E égale à 1,76, l'enquête menée par la mission à l'échelon départemental montre que les moyens consacrés aux RASED varient de 1 à plus de 4 postes pour 1 000 élèves, soit un empan ici nettement plus important que celui observé sur le P/E. Une étude plus approfondie de ce constat montre que la distribution des départements ayant répondu au questionnaire suivant le Pr/E est toutefois concentrée entre 1,3 et 2,2.

Figure 3 : Distribution des départements français suivant le nombre de postes RASED pour 1000 élèves (Pr/E) (données 2019)

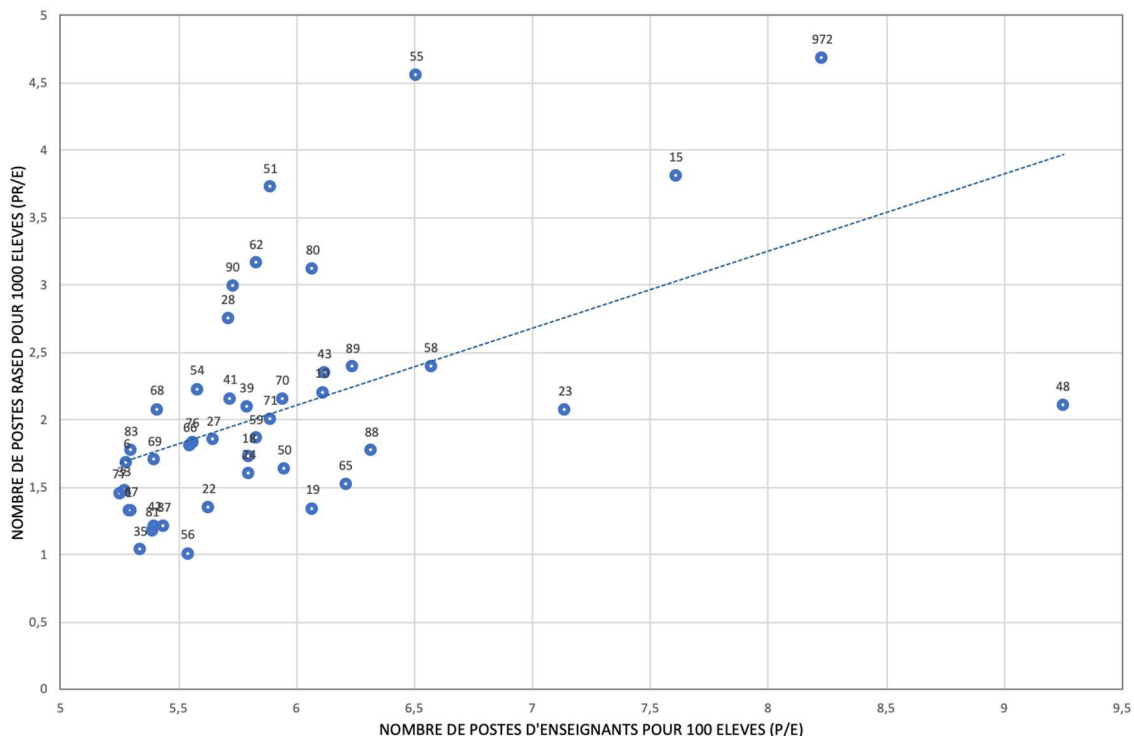


2.2.2. Des corrélations entre le nombre de postes en RASED et les caractéristiques départementales sont difficiles à établir

La mission a cherché à relier l'implantation de postes RASED sur le territoire à des indicateurs permettant de les justifier ou de les expliquer. Le constat est fait d'une faible corrélation à ces indicateurs, même si dans quelques cas une tendance peut se dessiner.

Lorsque l'on compare la distribution du nombre de postes RASED pour mille élèves (Pr/E) au taux d'encadrement moyen du département (P/E), une corrélation globale s'observe malgré une importante dispersion autour de la tendance identifiée (figure 4).

Figure 4 : Nombre de postes RASED pour 1000 élèves (Pr/E) en fonction du nombre de postes d'enseignants pour 100 élèves (P/E) des départements (données 2019)

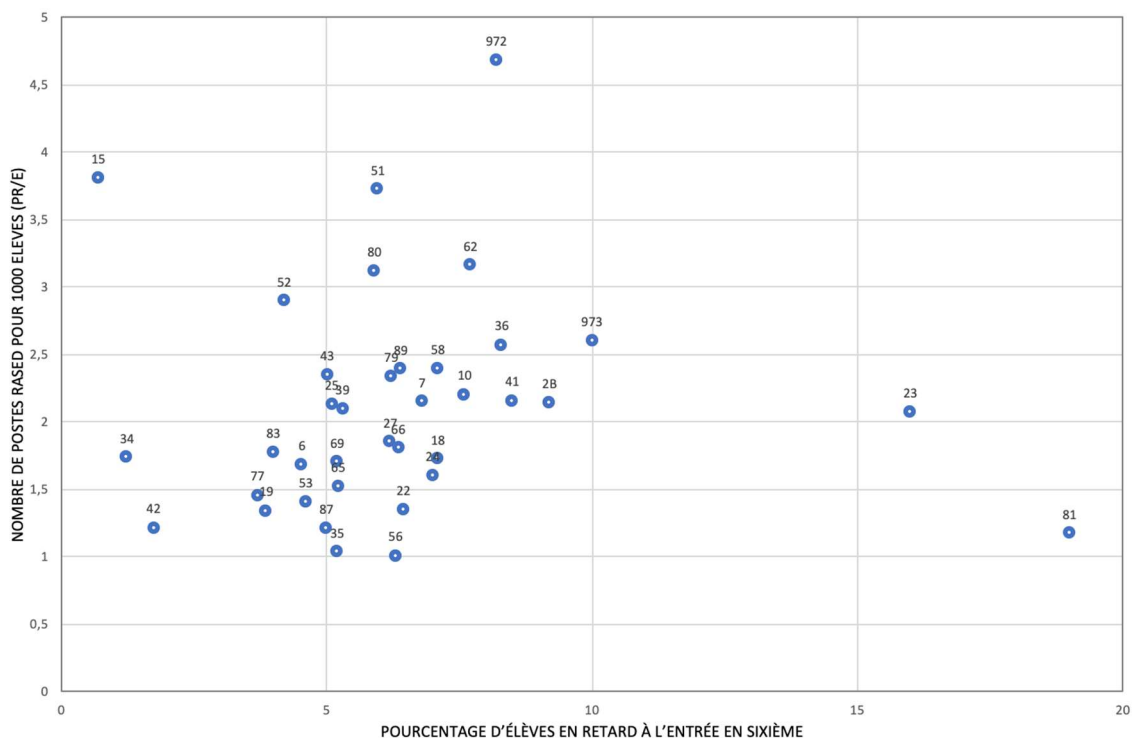


Ainsi pour les départements dont le P/E se situe proche de la moyenne nationale, dans un intervalle compris entre 5,5 et 6, le Pr/E montre une forte variabilité puisqu'il couvre une étendue allant de 1 pour le Morbihan (56) à 3,7 pour la Marne (51). Ce même constat peut s'effectuer au sein de départements plus ruraux, avec un P/E légèrement plus important. Par exemple on observe un Pr/E de 2,4 dans la Nièvre alors que pour un P/E équivalent le nombre de postes en RASED dépasse les 4,5 pour 1 000 élèves dans la Meuse.

L'analyse peut se mener à niveaux d'engagement de postes RASED équivalents ; lorsque l'on se place sur la valeur proche de la moyenne nationale du Pr/E, on trouve des départements comme le département du Nord (59) dont le P/E le rapproche de la courbe traduisant la tendance nationale, mais également des départements comme la Creuse (23) ou la Lozère (48), caractérisés par un profil fondamentalement différent du Nord au regard de leurs P/E au-delà de sept (Creuse), voire neuf (Lozère). Il en résulte que les données collectées révèlent des niveaux d'engagement très divers en particulier dans les départements à profil plus rural. Ce niveau d'engagement est généralement plus faible que la tendance nationale, à quelques exceptions près comme celles du Cantal (15) ou de la Meuse (55).

L'étude des moyens engagés dans les RASED s'est également portée sur la recherche d'une relation avec la performance scolaire, observée au travers du taux de retard à l'entrée en classe de sixième. Dans ce cas de figure, aucune corrélation ne peut s'établir, ce phénomène traduisant la multiplicité des facteurs intervenant dans la réussite scolaire des enfants qui ne peut donc se réduire au seul degré d'intervention des réseaux d'aides.

Figure 5 : Nombre de postes RASED pour 1 000 élèves (Pr/E) rapporté au pourcentage d'élèves en retard à l'entrée en sixième dans les départements (données 2019)



On peut toutefois observer des situations singulières de quelques départements. Le Cantal (15), dont l'engagement de postes RASED a été remarqué au regard du P/E, présente un taux de retard à l'entrée en sixième parmi les plus faibles. En revanche, pour ce qui concerne la Creuse (23), dont le P/E est comparable à celui du Cantal, mais le Pr/E nettement plus faible, on constate un fort taux d'élèves en retard à l'entrée en sixième. Pour autant, la dispersion reste importante. Ainsi la très grande majorité des départements se situent relativement aux taux de retard dans un intervalle entre 5 % et 10 %, alors que le nombre de postes RASED pour 1 000 élèves est réparti, pour ce créneau, pratiquement sur l'ensemble du spectre de valeurs observées.

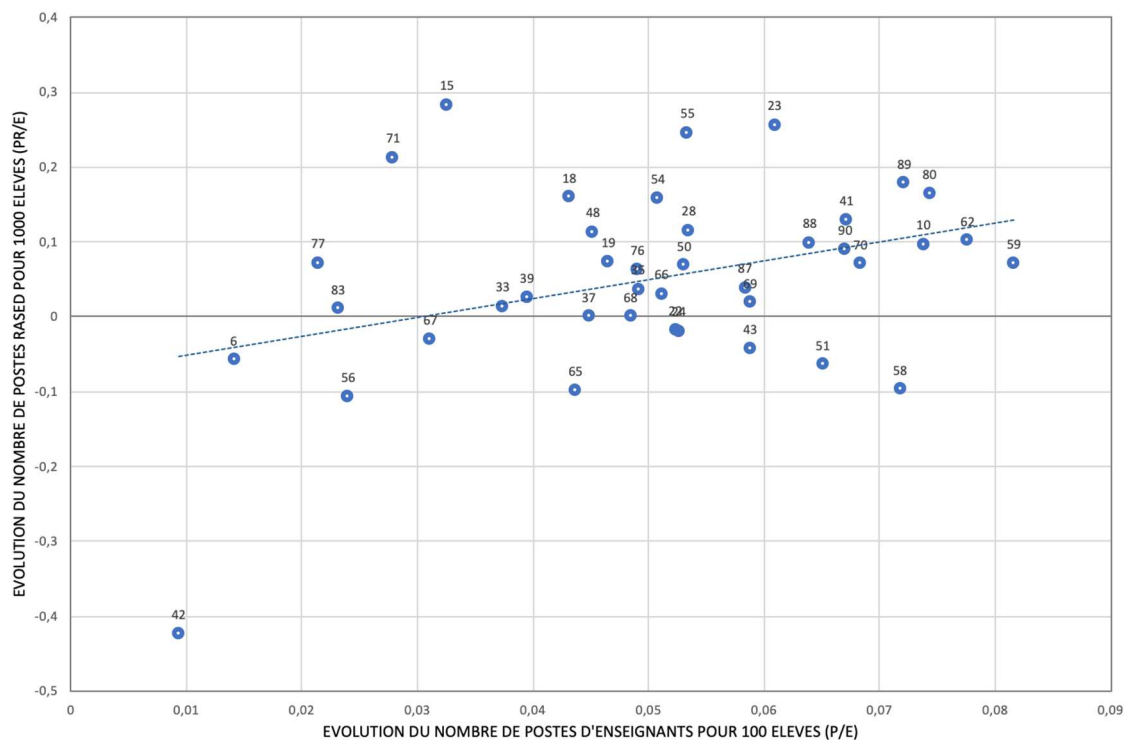
2.2.3. L'évolution des postes en RASED entre 2016 et 2019 d'un département à l'autre est peu significative

Si les départements se démarquent de la moyenne nationale par de fortes disparités dans le niveau d'engagement de moyens dans les RASED, ce constat se retrouve dans l'évolution dans le temps de cet engagement sur la période observée par la mission.

Dans l'intervalle de temps entre les rentrées 2016 et 2019, l'évolution des moyens humains implantés dans les RASED a été comparée à l'évolution de l'ensemble des moyens en enseignants du premier degré sur cette même période (voir figure 6).

La relative stabilité des moyens engagés à l'échelon national sur les réseaux d'aides cache une importante disparité de situations sur le territoire, sans que la mission ait pu observer de relation forte entre moyens engagés et politique éducative portée à l'échelon académique ou départemental en direction de l'accompagnement des élèves en grande difficulté scolaire.

Figure 6 : Évolution par département du nombre de postes RASED pour 1 000 élèves (Pr/E) en fonction de l'évolution du nombre de postes d'enseignants pour 100 élèves (P/E) entre 2016 et 2019



Une analyse de la ressource humaine a été menée pour compléter la description du contexte de mise en œuvre des réseaux d'aides.

2.3. La stabilité à l'échelle nationale du nombre de postes en RASED réellement occupés cache des disparités entre départements et selon les profils

2.3.1. Le taux global d'occupation des postes en RASED au plan national ne dépasse pas 95 %

Le taux moyen d'occupation des postes a été observé sur le plan quantitatif et qualitatif, au regard des qualifications des personnels affectés sur les postes des différents profils constitutifs des réseaux d'aides.

2.3.1.1 Postes de psychologues de l'éducation nationale

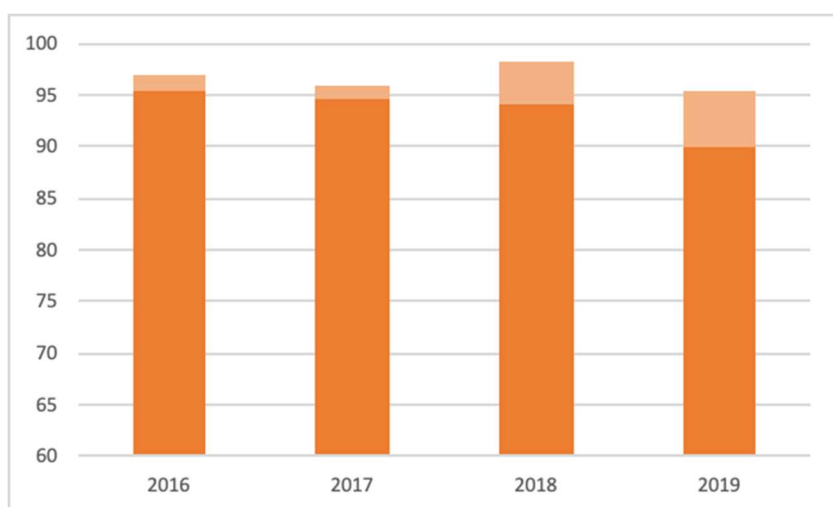


Figure 7(a) :
Évolution du taux d'occupation des postes de psychologues de l'éducation nationale suivant la qualification du personnel en poste

- Personnel qualifié titulaire
- Personnel non titulaire

Les postes de psychologues de l'éducation nationale pour la spécialité « éducation, développement et apprentissages » (EDA), plus nombreux, sont globalement pourvus à un niveau dépassant les 95 %. Ils sont largement pourvus par des personnels titulaires, bien que la tendance au cours des quatre dernières années

soit à la diminution de la part relative de personnel titulaire en poste, en retrait de 5 points sur cette période et compensée partiellement par le recrutement de contractuels disposant toutefois d'une qualification.

2.3.1.2 Postes d'aide à dominante pédagogique

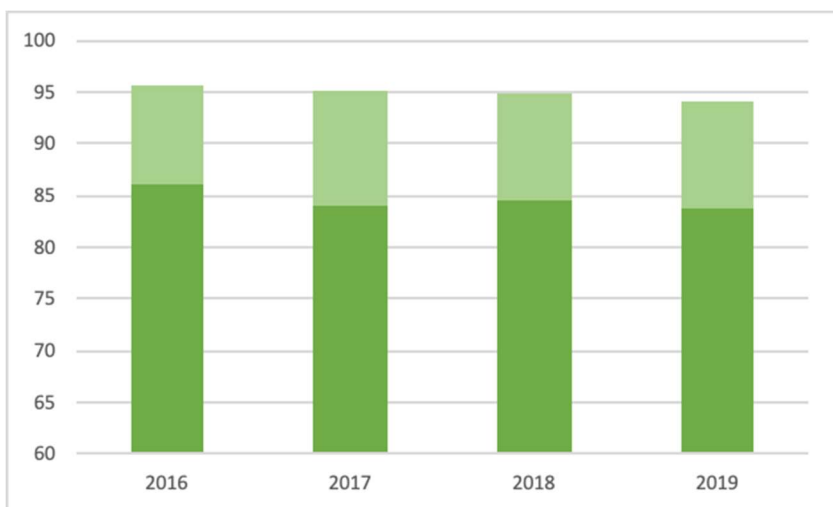


Figure 7(b) :

Évolution du taux d'occupation des postes d'aide à dominante pédagogique suivant la qualification du personnel en poste

- Personnel qualifié
- Personnel non qualifié

La situation au plan national des postes d'aide à dominante pédagogique (anciennement E) est comparable à celle des psychologues de l'éducation nationale sur plan quantitatif, avec un taux d'occupation quasiment constant et établi à 95 %. En revanche, le profil des personnels occupant ces postes se distingue du cas précédent par une présence moins importante de personnels qualifiés, c'est-à-dire détenteurs d'un CAPA-SH option E ou plus récemment d'un CAPPEI. Ainsi, en moyenne, pour cent postes, cinq restent vacants et une dizaine de postes est pourvue par des personnels n'ayant pas la qualification requise.

2.3.1.3 Postes d'aide à dominante relationnelle

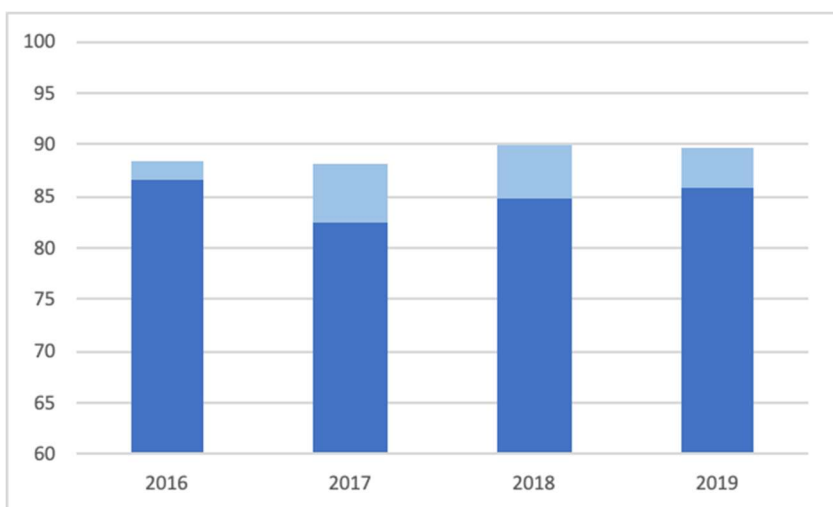


Figure 7(c) :

Évolution du taux d'occupation des postes d'aides à dominante relationnelle suivant la qualification du personnel en poste

- Personnel qualifié
- Personnel non qualifié

Le profil de poste d'aide à dominante relationnelle (anciennement G) est celui qui présente une situation plus en retrait par rapport aux profils des deux autres composantes des RASED. Rappelons qu'il s'agit de la population dont l'effectif est le plus réduit – il représente environ 20 % de l'effectif global des postes RASED. Et pourtant le taux d'occupation de ces postes est inférieur de 5 points à celui observé pour les psychologues et maîtres spécialisés pour l'aide à dominante pédagogique, s'établissant à 90 %. La part de personnels qualifiés ramenée au nombre de postes implantés est comparable à la situation des maîtres pour l'aide à dominante pédagogique avec près de 85 %.

Face à la grande stabilité du nombre de postes implantés en RASED depuis 2013, il semble que le taux d'occupation de ces postes atteigne un « plafond de verre » avec respectivement près d'un poste sur dix demeurant non pourvu pour le profil à dominante relationnelle et une situation un peu plus favorable – à 95 % de couverture – pour les autres profils composant les réseaux d'aides.

Sur le plan qualitatif, le niveau de qualification des personnels est plutôt important, même si la longue période de stabilité du nombre de postes n'a pas permis de combler les manques en personnel qualifié pour pourvoir l'ensemble des postes.

2.3.2. Le taux moyen d'occupation des postes en RASED des départements varie fortement en fonction de la qualification des personnels recrutés et des territoires

L'examen au plan départemental de la couverture des postes implantés en RASED montre que certains territoires affichent plus de 99 % d'occupation des postes, ce qui représente près de la moitié des situations observées. Huit départements ne parviennent à pourvoir que 80 % à 90 % des postes, alors que le reste des territoires se répartit autour de la moyenne nationale avoisinant les 95 % de taux d'occupation. Une analyse du taux de couverture des postes RASED à l'aide de personnels dont la qualification est certifiée permet de mieux appréhender les stratégies départementales.

Figure 8 : distribution des départements suivant de taux d'occupation des postes implantés en RASED

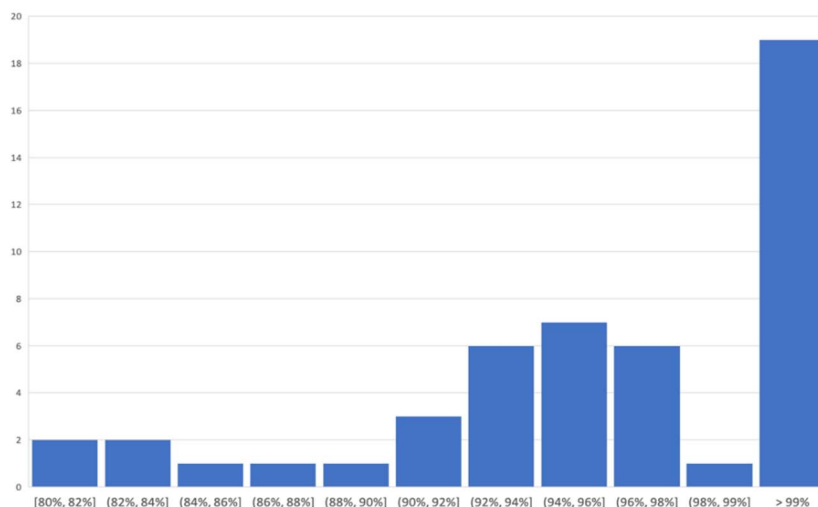
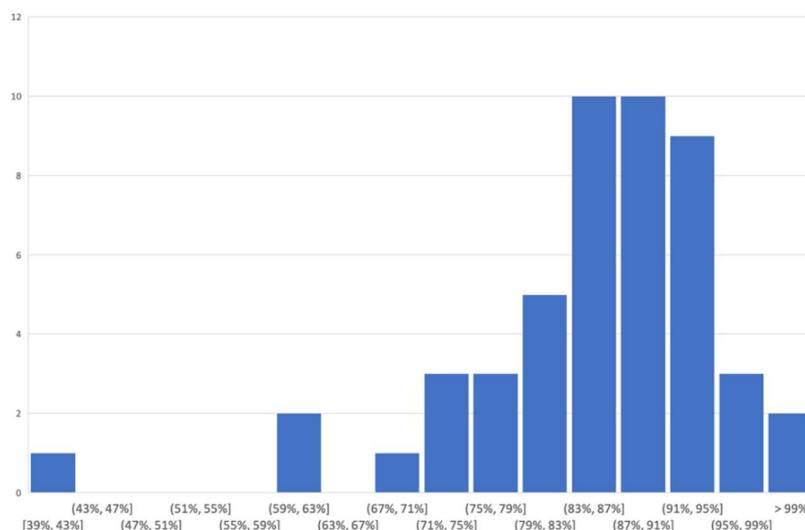


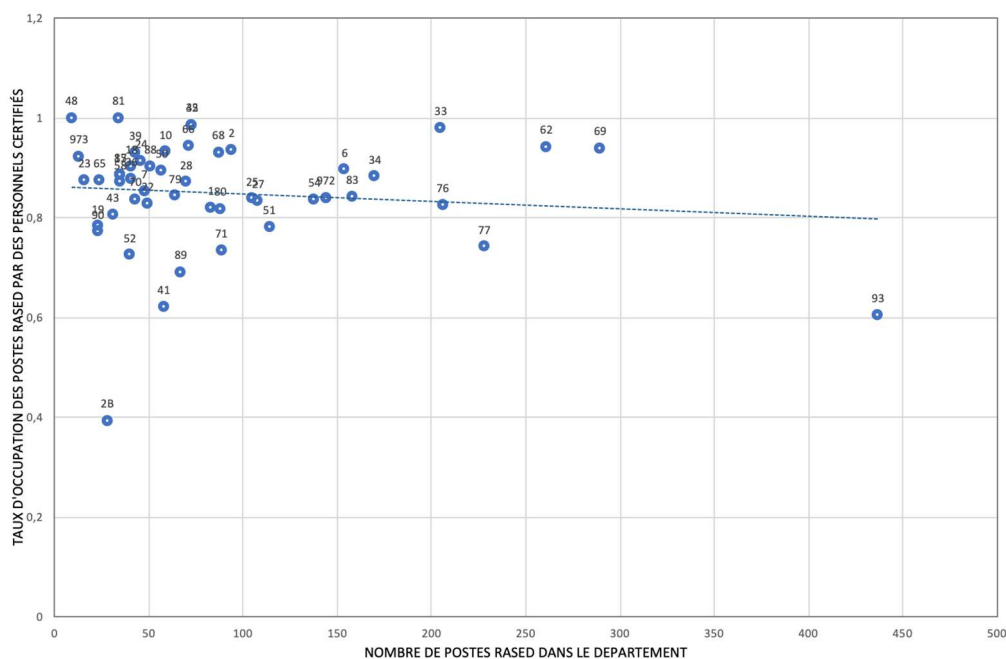
Figure 9 : distribution des départements suivant de taux d'occupation des postes implantés en RASED pourvus par des personnels dont la qualification pour le poste est reconnue



Cette répartition traduit deux approches quant à la couverture des postes en RASED : certains départements choisissent de pourvoir 100 % des postes RASED, et recourent pour y parvenir à des personnels dont la qualification n'est pas reconnue au plan institutionnel, alors que dans d'autres départements le choix est fait de ne pourvoir les postes RASED que par des personnels reconnus. Dans ce cas de figure, le taux de couverture des postes RASED peut chuter, pour sept départements interrogés, à moins de 75 %.

Le facteur d'échelle a été observé pour expliquer ces écarts, sans qu'une corrélation importante soit établie entre le nombre de postes à pourvoir et le taux d'occupation de ces postes. Des écarts importants demeurent : avec un nombre de postes en RASED équivalents, les départements de l'Eure-et-Loir (28) ou des Deux-Sèvres (79) ont plus de 10 % de postes vacants, alors que d'autres départements parviennent à pourvoir tous les postes. Toutefois, lorsque l'on observe uniquement les postes pourvus par des personnels certifiés, les écarts se réduisent. On constate alors que des départements relativement denses comme le Rhône (69) ou le Pas-de-Calais (62) affichent des taux d'occupation supérieurs à la moyenne, alors que des départements plus ruraux comme la Haute-Corse (2B) ne parviennent à pourvoir que 40 % des postes avec des personnels reconnus. Les postes restant non pourvus pouvant être expliqués, en partie, par la difficile adéquation entre implantation de poste et présence de ressources humaines adaptées et mobilisables, cet effet étant plus marqué dans les départements moins denses.

Figure 10 : Taux d'occupation des postes RASED par des personnels certifiés en fonction du nombre de postes RASED dans le département



De tels constats conduisent à s'interroger sur la disponibilité de la ressource humaine disposant des compétences reconnues par l'institution pour pourvoir les postes en RASED. Cette étude est menée dans la partie suivante.

2.4. La ressource humaine disponible varie selon les profils de poste

2.4.1. Les données manquent à l'échelon national

La mission a sollicité les services de l'administration centrale afin de disposer d'éléments permettant de quantifier la ressource humaine existante correspondant aux profils de postes attendus afin de pourvoir les postes implantés en réseaux d'aides.

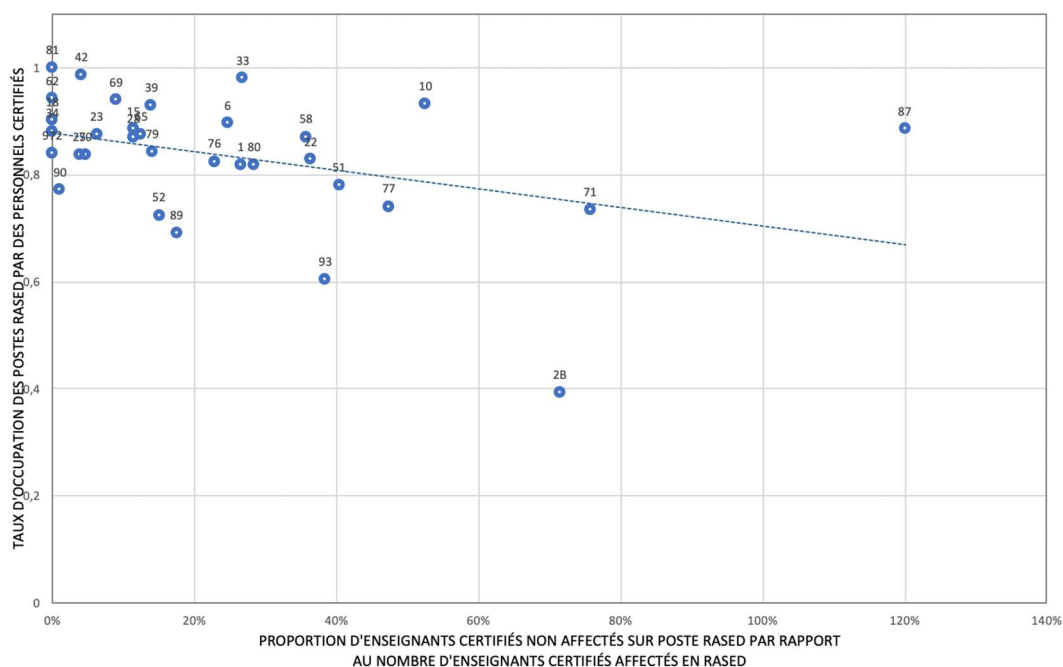
Ces données ne semblent pas être disponibles au sein des services centraux, révélant ainsi un « angle mort » sur la question des ressources mobilisables pour remédier à la difficulté scolaire. Un tel manque mérite d'être souligné car il semble indispensable de se doter d'indicateurs relatifs à la qualification de la ressource humaine pour accompagner les politiques publiques de lutte contre la difficulté scolaire.

2.4.2. Les chiffres recueillis auprès des départements montrent que la ressource humaine est inégalement mobilisée dans les RASED selon les territoires et les profils de poste

Une étude a été menée sur la relation entre taux d'occupation de postes en RASED et effectif enseignant disposant des qualifications requises par les profils de postes en RASED.

Lorsque la situation est observée à un instant donné (la figure 11 présente les données collectées pour la rentrée 2019), on constate que le différentiel entre le nombre d'enseignants spécialisés disposant d'une certification adaptée à l'exercice au sein d'un RASED et ceux exerçant réellement en RASED, ramené au nombre de postes en RASED pour le département concerné, se situe dans la majorité des cas entre 0 % et 50 %. Dans les départements dans lesquels ce différentiel est proche de zéro, le taux d'occupation des postes par des personnels spécialisés couvre une plage de 0,8 à 1. Ces constats incitent à une grande prudence quant à l'interprétation de ce phénomène. Les hypothèses le plus fréquemment avancées sont la relative faible attractivité des postes en RASED – sans que cela puisse être réellement documenté – ou encore le choix effectué par certains enseignants spécialisés d'une mobilité vers d'autres fonctions spécialisées comme celle d'enseignant référent notamment ou vers des fonctions de direction d'école. Dans certains départements, on observe également un très faible nombre de personnels partant en formation CAPPEI malgré les besoins liés entre autres aux départs à la retraite – pour des raisons très variables qui vont du manque de candidats à la difficulté de remplacer les futurs stagiaires en passant par une priorisation, par l'IA-DASEN, de départs sur d'autres types de missions spécialisées (coordonnateurs d'ULIS, enseignants de SEGPA...).

Figure 11 : Taux d'occupation de postes en RASED par des personnels certifiés au regard des personnels spécialisés à dominante pédagogique et relationnelle non affectés en RASED (données 2019)



La mission s'est intéressée à l'évolution de la situation observée ci-avant, sur la période 2016-2019, pour chaque profil de poste RASED (figures 12 a, b, c).

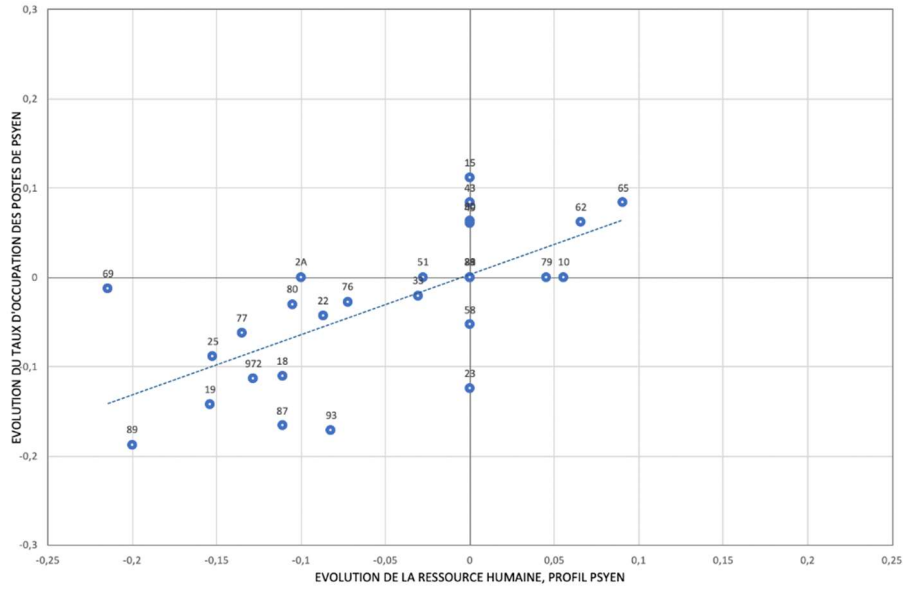
La situation des postes à profil d'aide à dominante relationnelle se distingue des deux autres : dans ce cas, l'évolution de la ressource humaine qualifiée n'a pas d'impact sur le taux d'occupation des postes. Le fait qu'un poste resté vacant ne soit pas maintenu ou ait été transformé en poste d'aide à dominante pédagogique peut expliquer un taux d'occupation globalement en progrès alors que la ressource humaine est globalement en diminution.

En revanche, pour les postes de psychologues de l'éducation nationale, ou les postes d'aides à dominante pédagogique, on observe majoritairement une corrélation entre évolution du taux d'occupation des postes et évolution de la ressource humaine qualifiée. Cela traduit une « dynamique » sur ces profils : une réduction de la ressource humaine se traduit par une réduction du taux d'occupation des postes, suggérant que les postes restent ouverts dans l'attente de les pourvoir à nouveau. Inversement une augmentation de la ressource humaine qualifiée conduit en général à une amélioration du taux d'occupation des postes.

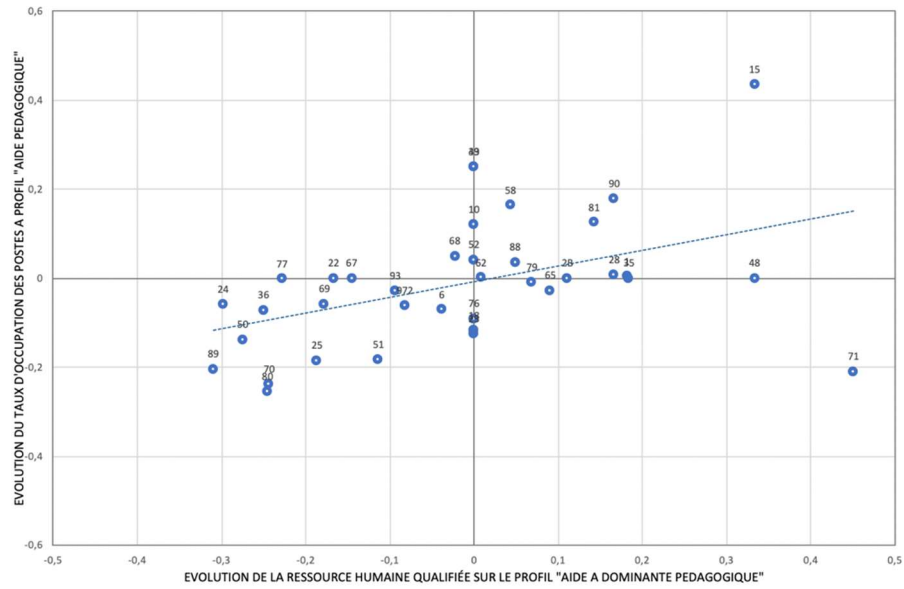
Figures 12 : Relation entre l'évolution (2016-2019) de la ressource humaine et du taux d'occupation des postes

(a) psychologues de l'éducation nationale ; (b) Profil « aide à dominante pédagogique » ;

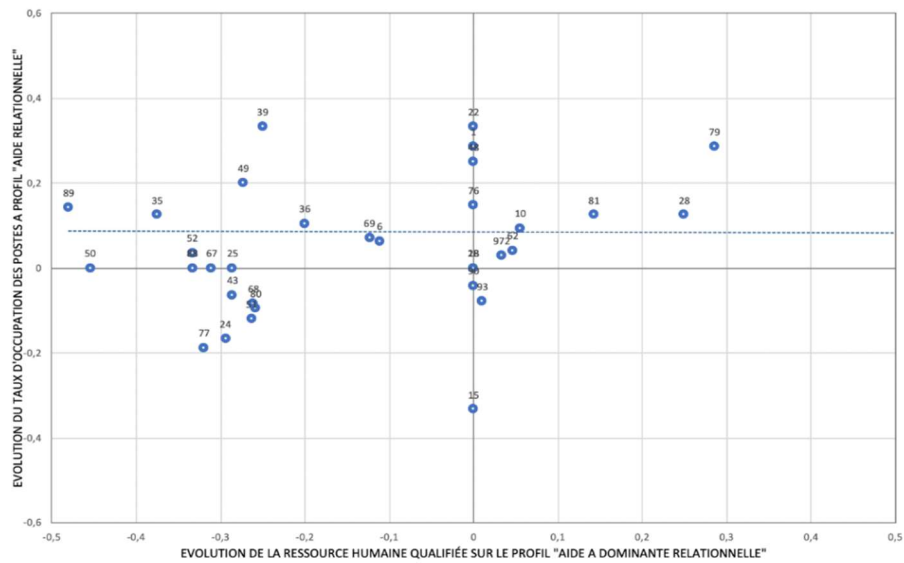
(c) Profil « aide à dominante relationnelle »



(a)



(b)



(c)

3. Le pilotage des RASED mérite d'être reconsidéré

La priorité ministérielle donnée au premier degré depuis 2017 s'est accompagnée de plusieurs mesures d'envergure, d'abord pour mesurer les performances des élèves par la mise en place d'évaluations nationales, notamment en CP et CE1 pour ce qui concerne le premier degré, en lien avec la volonté de renforcer l'apprentissage des fondamentaux. La politique d'éducation prioritaire a été par ailleurs retravaillée pour répondre aux besoins éducatifs des élèves en difficulté. Pour autant, la place des réseaux d'aides n'a pas fait l'objet d'un traitement spécifique en vue de les positionner dans ce paysage en changement. Dès lors, le niveau de pilotage départemental constitue le niveau d'analyse retenu par la mission pour observer l'adaptation des réseaux d'aides aux évolutions observées dans le premier degré.

Cette analyse a été menée par le biais du questionnaire adressé à tous les IA-DASEN¹⁶ et complétée par une série d'entretiens avec certains d'entre eux et leurs collaborateurs¹⁷.

3.1. Les principaux leviers de pilotage utilisés dans les départements et les circonscriptions reposent sur les IEN

Le pilotage des RASED est traité dans la très grande majorité des cas (95 % des réponses collectées), à la fois au niveau départemental et au niveau des circonscriptions.

Il s'agit avant tout à l'échelon départemental d'une réflexion collégiale menée en conseil d'IEN ou en collège d'IEN, les deux modalités étant équitablement représentées. Il existe également parfois des groupes de travail dédiés au pilotage des RASED, impliquant les IEN-ASH, IEN de circonscription, voire psychologues de l'éducation nationale.

Figure 13 : Modalité de pilotage des RASED au plan départemental

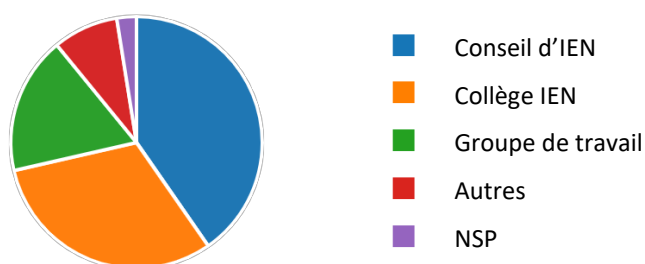


Figure 14 : Appréciation par les IA-DASEN de l'évolution dans l'organisation et les modalités d'intervention des RASED au cours des trois dernières années



Il en résulte des recommandations départementales formulées au travers d'une circulaire, que près de 90 % des départements publient. Une dizaine de départements répondent qu'ils délèguent intégralement le pilotage à l'échelon de la circonscription et ne définissent pas de cadre au plan départemental.

La réflexion départementale, le cas échéant, est principalement centrée sur trois aspects :

- pour près de 60 % des départements interrogés, la réflexion porte sur l'organisation territoriale des RASED, en lien avec d'autres dispositifs également organisés en réseaux (éducation

¹⁶ Annexe 2.

¹⁷ Annexe 3.

prioritaire, PIAL, réseaux école-collège, etc.), dans un but de cohérence de l'action de ces réseaux ;

- le périmètre d'intervention des RASED, la définition de publics prioritaires en lien avec les autres mesures déployées dans le premier degré (dédoublement de classes en éducation prioritaire notamment) sont également cités par un tiers des départements sondés ;
- les moyens humains alloués aux RASED, considérés au regard de la composition des pôles ressources et l'articulation entre pôles ressources et les réseaux d'aides, dans un but d'optimisation de la répartition des moyens engagés pour accompagner les élèves en difficulté, constitue dans une moindre mesure (10 % des cas) un objet de réflexion départementale.

3.1.1. La carte territoriale des RASED est relativement figée

Les moyens alloués aux RASED n'ont que marginalement évolué depuis 2012, et le déploiement sur le territoire est lui aussi resté relativement stable. Si des inflexions sont apportées à leur fonctionnement, celles-ci sont restées limitées. Les cartes d'implantation des RASED sont souvent datées, et n'évoluent souvent qu'au gré de mouvements de personnels laissant un espace pour l'ajustement de cette carte. Les critères retenus pour l'ajustement des moyens sont liés à la démographie scolaire en premier lieu, et pondérés par des indicateurs de difficulté sociale ou scolaire. Dans le premier cas, les indices de positionnement social (IPS) sont cités comme indicateurs de pilotage, dans le second cas il s'agit de signalements de difficulté scolaire recueillis par les réseaux d'aides et analysés par les IEN en circonscriptions. Dans des cas plus rares, les évaluations nationales sont citées comme critère d'appréciation du besoin.

Toutefois, lorsqu'un poste vacant n'est pas pourvu dans le cadre du mouvement, dans la majorité des cas, celui-ci reste vacant ou est pourvu par un personnel non spécialisé, venant ainsi impacter le fonctionnement du réseau. Dans certains cas, un poste resté vacant en RASED est supprimé afin de préserver les postes non spécialisés ou transformé (de poste à dominante relationnelle en poste à dominante pédagogique la plupart du temps). Un poste resté vacant n'est que plus rarement mobilisé pour y affecter un moyen provisoire, par le biais du recrutement de contractuels disposant d'une qualification spécialisée (essentiellement pour ce qui est des postes de psychologues de l'éducation nationale) ou par l'affectation d'un professeur non spécialisé mais engagé dans un processus de formation adossé à des modules du CAPPEI. Ce dernier cas concerne très majoritairement les postes à dominante pédagogique ; pour ce qui est de l'aide à dominante relationnelle, les postes, s'ils sont maintenus, sont le plus souvent laissés vacants.

3.1.2. Une évolution des modes de fonctionnement est impulsée mais son application est diversement observée

Les circulaires départementales, relayées et parfois adaptées en circonscription, comportent plusieurs recommandations sur l'organisation interne des RASED et les modalités d'intervention. L'examen de ces recommandations sur l'ensemble des départements montre une grande variété de stratégies suivant les territoires, avec néanmoins quelques points de convergence.

La recherche d'une meilleure couverture des besoins repérés dans les écoles est souvent mise en avant, rendue nécessaire par l'évolution du public scolaire mais également par la réduction du nombre de personnels spécialisés affectés en RASED évoquée ci-avant et le déploiement d'autres ressources (dispositif « plus de maîtres que de classes » ou dédoublement de classes de CP et CE1 notamment). Dans la plupart des cas (près d'un tiers des départements interrogés), il est demandé aux RASED de concentrer leur action, dans l'espace et dans le temps, pour en augmenter l'impact et éviter le risque de « saupoudrage » jugé préjudiciable à l'efficacité de l'aide apportée par les RASED.

Les secteurs privilégiés sont ceux situés dans les zones d'éducation prioritaire, mais plusieurs départements évoluent vers une réflexion basée sur des indicateurs de performance des élèves rendus accessibles de façon plus systémique par les évaluations repères et permettant de cibler plus précisément les besoins.

La problématique des élèves au comportement hautement perturbant peut faire l'objet de recommandations de traitement par les RASED, avec une répartition équilibrée entre une incitation à la prise en charge par les enseignants à dominante relationnelle et les psychologues de l'éducation nationale. Cette question peut également être traitée de manière différente par des référents *ad hoc* le plus souvent pilotés directement au niveau du département.

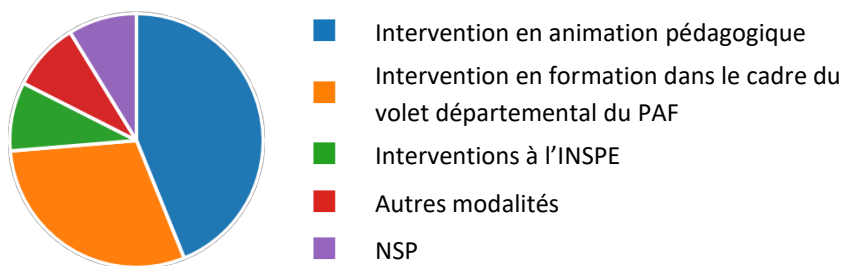
La principale inflexion recherchée au niveau du pilotage des RASED réside toutefois dans l'évolution des modalités d'intervention des personnels spécialisés.

Du point de vue de l'organisation des RASED, il n'est pas rare de constater que les procédures de signalement, de diagnostic et de traitement de la difficulté scolaire prise en charge par les RASED diffèrent d'une circonscription à l'autre, voire d'un « pôle » RASED à l'autre au sein d'une même circonscription. L'évolution des secteurs d'intervention des RASED, la promotion de fonctionnements en synergie avec d'autres dispositifs, plaident pour une harmonisation des procédures et la mise en place d'outils mutualisés. Si ce mouvement s'observe dans plusieurs départements, il est toujours largement en cours de réalisation.

Les modalités de prise en charge de la difficulté font également l'objet de débats nourris, avec une incitation forte par nombre d'IA-DASEN et d'IEN à privilégier une approche plus inclusive – au sein de la classe – de l'intervention, sous forme de co-intervention du personnel RASED (en particulier des enseignants en charge de l'aide à dominante pédagogique) et du professeur en charge de la classe dans laquelle se trouve l'élève bénéficiant d'une aide spécialisée. L'évolution des modalités d'intervention des psychologues de l'éducation est différente, liée à leur plus forte mobilisation dans le cadre de réalisation de bilans en vue des orientations et de la liaison avec les maisons départementales des personnes handicapées (MDPH).

La dimension de conseil figure parmi les axes d'évolution fréquemment repris dans le pilotage des RASED. Les personnels de RASED sont fortement incités à développer cette dimension de leur mission, conduisant à démultiplier leur action en apportant une expertise aux enseignants en charge de classes. Le but recherché est de mieux prendre en charge des situations d'élèves en difficulté moins prononcée et de réserver ainsi l'intervention d'enseignants spécialisés aux cas plus complexes. Cette orientation se traduit également par des recommandations à s'impliquer dans des actions de formation (voir figure 15).

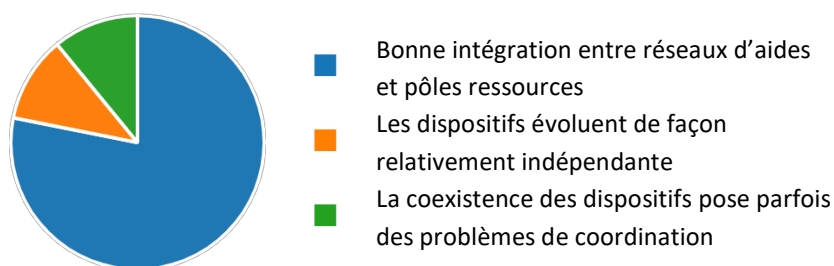
Figure 15 : recommandations départementales adressées aux membres de RASED en lien avec des dispositifs de formation



3.2. L'inscription du RASED dans un système en évolution s'affirme progressivement

La principale évolution intervenue de manière explicite depuis 2012 dans l'environnement dans lequel interviennent les RASED se trouve dans la mise en place des pôles ressources à partir de la rentrée 2014. Dès lors, un processus d'intégration de l'action des RASED dans le pilotage des pôles ressources s'est établi. Si nombre d'IA-DASEN déclarent avoir plutôt une perception positive sur les niveaux d'intégration atteints, un bon quart d'entre eux estiment toutefois que les RASED restent encore aujourd'hui à part, et fonctionnent de façon cloisonnée par rapport aux pôles ressources, voire que dans certains cas l'articulation des deux dispositifs engendre des frictions. La mission a pu noter au cours de ses déplacements que la notion de pôle ressource est diversement exploitée et valorisée sur l'ensemble du territoire, avec un niveau d'appropriation variable au niveau de la circonscription. Dans certains endroits, le pôle ressource se résume au RASED.

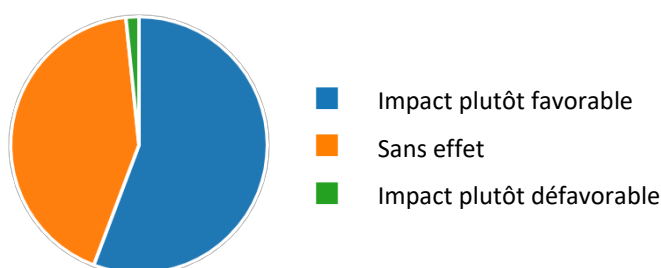
Figure 16 : Appréciation par les DASEN de l'intégration entre RASED et pôles ressources



3.3. Les nouvelles modalités de recrutement et de formation des enseignants spécialisés et des psychologues de l'éducation nationale constituent un potentiel d'évolution favorable

La mise en œuvre du CAPPEI en 2017 est diversement perçue comme ayant participé à l'évolution des pratiques dans les RASED. Le faible renouvellement des personnels affectés sur les postes RASED explique cet impact modéré, pourtant plus de la moitié des départements interrogés ont mentionné un effet favorable sur le fonctionnement des RASED.

Figure 17 : Appréciation par les DASEN de l'impact des nouvelles modalités de recrutement et de formation pour l'accès au CAPPEI sur le fonctionnement et l'efficacité des RASED



Deux caractéristiques liées à l'introduction du CAPPEI sont citées comme ayant contribué à l'évolution du fonctionnement des RASED.

L'approche modulaire du parcours de formation, avec une présence de modules de formation relevant d'un tronc commun complétés de modules de formation spécialisés, a constitué un levier mobilisé dans le pilotage des RASED pour amener les personnels à adopter une vision plus globale de l'inclusion et de la réponse à la difficulté scolaire et promouvoir une approche décloisonnée tant à l'interne du triptyque constitutif du RASED qu'à l'externe avec d'autres dispositifs d'aide. Les frontières entre difficulté scolaire, adaptation pédagogique des réponses et attention portée au handicap, dont les tracés sont parfois ténus, se trouvent réduites par les modalités de formation dispensées en CAPPEI.

Par ailleurs, le parcours de formation du CAPPEI est complété par une offre de stages au travers des modules de formation d'initiative nationale (MFIN). Très largement appréciés de par la qualité de leurs contenus, ces stages sont exploités dans le cadre de la formation continue des enseignants titulaires d'un CAPA-SH ou d'un CAPPEI, de personnels recrutés afin de pourvoir des postes restés vacants, ou encore pour un public d'enseignants cherchant à approfondir leurs connaissances dans le traitement de la difficulté scolaire.

3.4. L'évaluation des effets et de l'efficacité des aides est insuffisamment mise en place

Si le pilotage des RASED à l'échelon du département et de la circonscription se traduit par un ensemble de recommandations très souvent pertinentes, très peu d'éléments sont recueillis pour mesurer l'effectivité de la mise en œuvre de ces recommandations et, au-delà de leur mise en œuvre, leur impact sur les publics bénéficiant de l'action des RASED.

Si on observe dans quelques départements un suivi de l'activité des RASED par le biais de bilans annuels, le principal niveau d'observation de l'activité des RASED se situe à l'échelle de la circonscription. Mais là encore il s'agit davantage d'une analyse de l'activité du réseau, en termes de nombre de sollicitations et de prises en charges, sans atteindre une mesure d'impact. Des indicateurs de performance sont observés à un niveau plus global, à l'image de l'évolution des résultats aux évaluations nationales. Toutefois, la mission a pu constater qu'à l'échelle départementale tout autant qu'à celle de la circonscription l'évaluation de l'efficacité de l'action des RASED reste majoritairement inexplorée.

Ainsi, le stade le plus avancé observé dans l'élaboration d'une évaluation de l'efficacité des RASED consiste en des tableaux de bord croisant les interventions effectuées avec le suivi du parcours scolaire des élèves dans une logique de suivi de cohorte. L'utilisation de ce type d'outils n'est toutefois pas systématisée et son existence est réduite à quelques réseaux d'aides ayant développé ces outils à l'interne. La mission n'a pas identifié de cas de figure où ce type de démarche est exploité dans le pilotage des RASED à l'échelle du département, et une telle perspective figure trop rarement dans les priorités affichées dans les recommandations sur l'action des RASED.

Lors des entretiens avec les IA-DASEN et leurs proches collaborateurs, la mission a noté à plusieurs reprises la volonté des cadres départementaux de remettre à plat la question du pilotage des RASED.

4. Les pratiques à l'œuvre sont très hétérogènes

4.1. L'organisation et le fonctionnement divergent sensiblement d'une circonscription à l'autre

4.1.1. Le recueil de demandes d'aide est l'objet de pratiques liant formalisation et échanges informels

Il convient tout d'abord de souligner l'abondance des demandes d'aide ; de l'avis d'un grand nombre de professionnels rencontrés¹⁸, elles sont rarement satisfaites dans leur intégralité. Certains IEN voient d'ailleurs dans ce décalage entre la demande et l'offre un motif d'autorégulation des demandes, notamment de la part des écoles en zone rurale qui sont rarement prioritaires dans le déclenchement des interventions¹⁹.

Le recueil des demandes d'aide est disparate selon les circonscriptions. Laisse parfois à la discrétion du RASED ou des enseignants, il peut être, ailleurs, l'objet d'une harmonisation pratiquée par l'IEN. Celle-ci se traduit le plus souvent par l'existence d'une fiche de demande d'aide²⁰, dont le renseignement connaît lui aussi des variations. Les membres du RASED laissent ponctuellement entendre que les enseignants lui préfèrent des échanges oraux, la fiche pouvant être considérée comme « *une paperasse supplémentaire* » (*sic*), un formalisme excessif. À cette tentative de formalisation s'ajoutent ou se substituent des échanges oraux en réunion, le plus souvent dans le cadre des conseils de maîtres ou de cycle, qui permettent de faire le point sur les élèves à prendre éventuellement en charge, en présence d'au moins un membre du RASED.

Les demandes d'aide sont le plus souvent enclenchées après avoir tenté l'accompagnement de l'élève par d'autres dispositifs ou démarches : activités pédagogiques complémentaires (APC), programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE), différenciation pédagogique, etc. Mais certains directeurs d'école préfèrent au contraire mobiliser, face à la difficulté d'un élève, l'ensemble des aides possibles et les cumuler entre elles. Individuelles la plupart du temps, les fiches de demande d'aide peuvent concerner occasionnellement un groupe d'élèves, notamment dès la première période de l'année scolaire, la deuxième période étant plus propice à l'examen des cas particuliers.

Les demandes d'aide sont adressées, de façon générale, directement au RASED. La plupart du temps, le directeur de l'école est dans la boucle de transmission. La mission observe que l'IEN n'en est pas systématiquement destinataire quel que soit le moment de son information – il peut n'être informé de ces demandes que lors de l'envoi du tableau d'activités en fin d'année. La mission observe également que certains départements opèrent une distinction entre le RASED et le pôle ressource, ce dernier étant considéré comme interlocuteur requis dans les situations les plus délicates. Si cette distinction reste relativement rare,

¹⁸ La remarque émane des professeurs, directeurs, enseignants spécialisés et IEN.

¹⁹ Annexe 4.

²⁰ Annexes 5 et 6.

elle est révélatrice d'une conception autonome du RASED, considéré alors comme extérieur au pôle ressource quand la circulaire du 18 août 2014 en fait une composante à part entière.

Le PPRE est l'objet d'une attention particulière de la part de certains IEN qui en font un passage obligé, indispensable en amont de la prise en considération d'une demande d'aide. Les membres du RASED peuvent alors être associés à son élaboration et contribuer ainsi à affiner l'analyse du comportement ou des travaux scolaires de l'élève. La formalisation exigée par la rédaction du PPRE est de nature à préciser la demande d'aide et à faciliter ultérieurement le suivi de l'accompagnement et son bilan. Si cette réflexion collective est plébiscitée par un certain nombre d'IEN, force est de constater que sa mise en œuvre demeure variable : l'audition des professeurs, directeurs et membres des RASED laisse régulièrement apparaître un flottement dans l'élaboration des PPRE quand bien même les directives de l'IEN semblent claires.

4.1.2. L'analyse des demandes s'organise autour de trois modèles inégalement suivis

L'analyse des demandes s'appuie sur l'examen des fiches de demandes d'aide et la prise en compte des échanges informels avec l'enseignant à l'origine de la sollicitation. S'y ajoutent, dans la plupart des circonscriptions, des temps d'observation en classe qui peuvent parfois, selon le nombre de situations examinées, occuper une partie très importante, voire la totalité de la première période scolaire. Selon la demande, ces observations sont exercées par l'un ou l'autre des membres du RASED. Certains enseignants spécialisés usent de grilles d'observation, auxquelles s'ajoutent les résultats aux évaluations nationales dont la mention n'est toutefois pas partagée par l'ensemble des professionnels consultés. Les membres du RASED évoquent aussi parfois le recours aux évaluations effectuées par le maître ; il est en revanche très rare que les outils de l'élève (cahiers, productions diverses...) soient évoqués comme adjuvants à l'analyse des demandes.

Le contexte de l'examen des demandes varie selon le fonctionnement propre à la circonscription. La mission observe ainsi trois modèles :

- un modèle « autonome » : les membres du RASED évoquent entre eux les différentes demandes et font ensuite connaître leur décision ;
- un modèle qui associe l'équipe pédagogique dans le cadre des conseils de maîtres ou de cycle ou dans celui des équipes éducatives ;
- un modèle qui élargit la réflexion au pôle ressource, ce qui permet un croisement de regards extérieurs et une visibilité accrue de l'ensemble des demandes mises alors en relation avec toutes les réponses possibles et, le cas échéant, une réorientation de la demande vers d'autres acteurs.

Les témoignages recueillis lors des visites en circonscription font apparaître une prédominance des deux premiers modèles.

4.1.3. La prise de décision accorde une place variable à l'IEN et à l'équipe enseignante

C'est là un des objets sur lequel la mission observe également un certain nombre de divergences. Celles-ci portent sur :

- la place de l'IEN : au centre des décisions, à la marge ou en retrait. Dans certains cas, toute prise de décision, au cas par cas, passe par lui, lors de réunions régulières entre IEN, conseillers pédagogiques de circonscription (CPC) et RASED. Dans d'autres, ce sont les orientations qu'il a déterminées qui guident les décisions du RASED (priorités données à un cycle, à des écoles, à une problématique mise en valeur par des observations et analyses de terrain...). On évoque parfois un « projet de RASED » annuel qui émane de cette analyse menée à l'échelle d'une circonscription. Ailleurs, le RASED évoque la confiance dont il est l'objet, de la part de l'IEN, et prend ses décisions dans une totale autonomie ;
- la place de l'équipe enseignante : celle-ci peut être partie prenante de la décision lors de réunions spécifiques ; cela n'est cependant pas la pratique la plus répandue.

À l'issue de cette phase, la mission constate toutefois que la rédaction du projet d'aide spécialisée telle que la préconise la circulaire n° 2014-107 du 18 août 2014²¹ est en réalité rarement réalisée. Cette difficulté à formaliser des objectifs partagés avec l'enseignant de l'élève concerné permet d'expliquer en partie pourquoi les équipes peinent par la suite à évaluer objectivement l'efficacité de leur action, comme on le verra ci-dessous.

4.1.4. Les modalités de prise en charge évoluent lentement

Parmi les possibilités de réponse figure l'intervention auprès des élèves.

4.1.4.1 Deux modalités principales de prise en charge cohabitent

Les modalités de prise en charge des élèves sont variables et reflètent la tension actuelle entre des habitudes d'externalisation prises de longue date et l'incitation à l'inclusion qui s'est développée progressivement dans les années 2010 et qui invite les enseignants spécialisés à intervenir au sein de la classe, en présence du maître qui en a la responsabilité. L'enquête conduite auprès des départements souligne régulièrement le poids de ces habitudes et le recours encore fréquent à l'externalisation qui contrevient à des consignes générales de co-intervention, souvent rappelées dans des circulaires départementales ou dans des notes de cadrage à l'échelle de la circonscription.

Les nombreuses réticences à la co-intervention observées lors des visites effectuées par la mission semblent relever de plusieurs causes :

- certains membres des RASED ne sont pas convaincus des bénéfices de la co-intervention : « *Il ne faut pas que l'on devienne un maître de soutien qui va courir après les apprentissages proposés par l'enseignant* ». Les enseignants spécialisés revendiquent ainsi, pour certains d'entre eux, un espace propre, des outils pédagogiques propres, des conditions qui favorisent le développement d'une relation différente et autonome avec l'élève. Certains élèves auditionnés parlent spontanément de « *la classe du maître Y* » et sont habitués à quitter régulièrement leur classe pour rejoindre l'enseignant spécialisé ;
- certaines situations sont avancées pour justifier une prise en charge externalisée : difficulté relationnelle d'un élève avec son professeur, troubles de l'attention, difficultés de lecture au début du CE1 et décalage trop important avec les acquis des autres élèves de la classe... Les motifs relationnels sont le plus fréquemment invoqués. Il arrive que ceux-ci soient mis en relation avec les difficultés d'apprentissage éprouvées par les élèves observés ou pris en charge. Les entretiens que la mission a conduits avec des membres de RASED laissent apparaître dans certains cas une analyse finalement globale de l'origine de la difficulté scolaire des élèves : si la soustraction au groupe-classe et l'instauration d'une relation duelle ou en petit groupe sont choisies pour faire progresser l'élève, c'est que le facteur supposé prédominant relève, dans l'analyse faite, de l'aspect relationnel et du contexte ;
- les professeurs de la classe ne sont pas tous enclins à accueillir un tiers dans leur salle. « *La co-intervention ne se décrète pas* », dit un professeur spécialisé à dominante pédagogique, ouvert à cette pratique, mais désireux de l'inscrire dans une collaboration consentie de part et d'autre qui ne force pas la porte de la classe.

Les pratiques sont en effet particulièrement dépendantes des personnes. Pour que le maître chargé de l'aide à dominante relationnelle ou de l'aide à dominante pédagogique intervienne dans la classe (la mission passe ici sous silence les modes d'intervention du psychologue de l'éducation nationale, nécessairement externalisés à l'exception des phases d'observation), encore faut-il qu'il s'y sente le bienvenu et que lui-même soit convaincu du bien-fondé de cette modalité. Or, les réticences observées sont partagées aussi bien par les maîtres à dominante relationnelle que pédagogique, même si elles paraissent encore plus marquées chez les premiers.

²¹ « *Le projet d'aide spécialisée envisagé pour un élève donne lieu à un document écrit qui permet de faire apparaître et partager la cohérence entre cette aide spécifique et l'aide apportée par le maître de la classe ou les maîtres du cycle dans le cadre d'autres dispositifs pédagogiques. Le document précise les objectifs visés, la démarche envisagée, une estimation de la durée de l'action et les modalités d'évaluation de sa mise en œuvre. Les parents sont systématiquement mobilisés autour du projet d'aide de leur enfant.* » BO n° 31 du 28 août 2014.

Lorsque la co-intervention est pratiquée, la mission a pu relever des pratiques très intéressantes. Cela peut être de façon hybride, par exemple en fin de prise en charge pour faciliter le retour de l'élève vers la classe en réinvestissant ses apprentissages. La co-intervention s'observe aussi dans le cadre de pratiques croisées qui alternent l'intervention du professeur de la classe et celle du professeur spécialisé devant les élèves, suivies d'échanges entre eux. Certains professeurs mettent en avant l'aide pédagogique qu'elle leur apporte ; elle leur permet parfois de débloquer une situation, de faire évoluer leurs pratiques en découvrant, par exemple, les outils proposés à l'élève par l'enseignant spécialisé.

IA-DASEN et IEN soulignent de façon consensuelle la difficulté du passage à la co-intervention : « *Il aura fallu trois ans pour que le maître E²² accepte de co-intervenir* », déclare un IEN.

La mission tient à souligner ici la nécessité, pour les pilotes, d'accorder une grande vigilance au tissu argumentaire pour étayer leur encouragement à la co-intervention – qui ne doit pas être perçue comme un nouveau dogme ou une panacée. Au regard des témoignages enregistrés, il paraît important de redire qu'il n'existe pas une forme unique d'aide et qu'il est primordial d'examiner très attentivement et le plus objectivement possible la situation de l'élève concerné en lien avec toute la panoplie des réponses possibles avant de procéder à un choix qui peut d'ailleurs consister en une combinaison de plusieurs modalités.

4.1.4.2 *La durée de la prise en charge tend, çà et là, à s'abrégier et s'intensifier*

À la diversité des modalités de prise en charge répond celle observée quant à sa durée. Si le discours communément porté vise une prise en charge qui oscille entre une à trois périodes dans l'année, force est de constater que certains élèves connaissent des prises en charge bien plus longues, dont certaines commencent parfois en moyenne section pour se terminer à la fin du cycle 2. Quelques départements signalent avoir donné des consignes quant à une intensification de la prise en charge des élèves sur des durées courtes, à raison de trois voire quatre séances hebdomadaires, afin de lutter contre un « saupoudrage » qui nuit à la qualité de l'aide. La mission a pu observer, globalement, une augmentation du recours à cette procédure.

4.1.4.3 *Une prise en charge très centrée sur le cycle 2*

Les modalités de prise en charge concernent aussi les niveaux ciblés par les RASED. À l'exception de rares circonscriptions qui construisent un projet autour du passage au collège et accompagnent donc en particulier le niveau CM2, la mission observe une mise à l'écart très fréquente du cycle 3 – en application des consignes de l'IEN et/ou en raison de l'identification d'un manque de moyens suffisants pour répondre à toutes les demandes. Pour la plupart des circonscriptions auditionnées, le cycle 2 est au cœur de l'action des RASED, dans l'intention clairement affichée d'accompagner la construction des savoirs fondamentaux. Cette priorité du cycle 2 s'observe également en éducation prioritaire, lors de prises en charge externalisées d'élèves en CP et CE1 dédoublés. Bien que proscrites par la plupart des IEN, qui recommandent dans ce contexte l'intervention du RASED au titre de conseil ou en co-intervention, ou favorisent encore l'action en CE2, ces prises en charge viennent doubler un dispositif de lutte contre la difficulté scolaire.

La maternelle, enfin, a souvent été évoquée comme cible d'actions dites de « prévention » : développer la sécurité affective, enseigner le lexique et la syntaxe, renforcer la préparation aux apprentissages fondamentaux... Certaines circonscriptions en font une priorité, quand d'autres choisissent exclusivement le cycle 2 (cf. *supra*), au regret souvent exprimé des membres des RASED et des professeurs, assorti parfois, là aussi, du constat d'un manque de moyens notamment d'aide à dominante relationnelle. En tout état de cause, ceux-ci déplorent alors le choix de la remédiation au détriment de la prévention qui fait tout autant partie des missions des RASED²³.

²² Maître E : ancienne appellation pour l'enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante pédagogique, encore couramment utilisée.

²³ « *Les aides spécialisées peuvent intervenir à tout moment de la scolarité à l'école primaire, en appui et en accompagnement de l'action des enseignants des classes. Elles ont pour objectif de prévenir et remédier aux difficultés scolaires persistantes qui résistent aux aides apportées par les enseignants des classes.* » BO n° 31 du 28 août 2014.

4.1.4.4 *Les interventions de l'enseignant spécialisé à dominante pédagogique ciblent de façon constante une même discipline*

C'est sur le champ de l'enseignement du français que semble se concentrer la plus grande partie de l'aide pédagogique dispensée. Les entretiens conduits par la mission reviennent régulièrement sur la phonologie en maternelle, l'aide à l'apprentissage de la lecture, l'enrichissement du lexique. Les mathématiques sont beaucoup plus rarement évoquées²⁴.

4.1.5. **Le RASED tient une place aux contours fragiles**

- Au sein des équipes pédagogiques : la place du RASED est très variable selon son implantation matérielle et selon les secteurs qui lui ont été attribués par l'IEN. Son inscription dans une école, dans laquelle il peut avoir bureau et salle de classe, garantit une identité forte et une relation plus étroite avec l'équipe pédagogique. Lorsque les membres du RASED n'ont pas cette possibilité ou ont un lieu de regroupement plus éloigné, les professeurs regrettent leur trop faible présence et leurs passages toujours limités par le temps, voire strictement réduits aux visites du psychologue de l'éducation nationale. Cette situation semble particulièrement sensible en zone rurale, rarement couverte par le RASED dans sa totalité. La présence du RASED est souvent signalée comme remarquable en REP+, cadre dans lequel les équipes accueillent aussi plus volontiers au sein de la classe. En revanche, le lien entre membres du RASED, coordonnateurs d'ULIS et d'UPE2A semble peu opérant, chacun œuvrant au sein d'un espace propre aux frontières bien délimitées.

Zoom sur la période de confinement

La mission a été attentive, tout au long des entretiens, à l'évocation spontanée et fréquente du rôle joué par les RASED pendant la période de confinement de mars à mai 2020. IA-DASEN, IEN, directeurs d'école, professeurs sont nombreux à souligner la part qu'ont prise alors les membres des RASED au maintien de la continuité pédagogique et du service public. A été notamment appréciée leur participation aux pôles d'accueil, au maintien du lien avec les familles par rendez-vous téléphoniques, à l'accompagnement des familles éloignées de l'école, par exemple dans le cadre de leurs démarches auprès de la MDPH. Les professionnels auditionnés saluent également leur contribution à la production de ressources pédagogiques et à l'accueil des enfants prioritaires (exemple des enfants de personnels soignants). Dans cette circonstance particulière, les RASED ont montré leur solidarité et leur force d'action au sein des équipes enseignantes et de circonscription.

- Au sein de la circonscription : la plupart des RASED rencontrés parcourent un territoire réduit par l'IEN à quelques écoles. La question de la faiblesse des remboursements de frais de déplacement est souvent abordée et semble constituer un frein à une présence plus large sur le terrain, en dehors des secteurs prioritaires accueillant des publics fragiles. C'est en particulier en REP et en REP+ que sont déployées les équipes « complètes » de RASED, c'est-à-dire celles qui peuvent, sur ce secteur, mobiliser un psychologue de l'éducation nationale, un enseignant chargé de l'aide à dominante pédagogique et un autre en charge de l'aide à dominante relationnelle. La place des RASED dans la circonscription est donc en réalité la plupart du temps restreinte à des secteurs prioritaires et fréquemment sectorisée en « pôles ».
- Au sein du pôle ressource : composante du pôle ressource de la circonscription, le RASED constitue un des atouts dont dispose l'IEN pour aider à la prise en charge de la difficulté scolaire. La mission observe que, durant ses échanges de terrain, la question des pôles ressources a soulevé parfois une réponse embarrassée, voire est souvent restée dans l'ombre, signe d'une diffusion encore fragile de leur existence et de leur action. Quand le pôle ressource est réellement installé, il apparaît, au travers des propos recueillis, comme un espace facilitateur, qui articule l'action des membres du RASED d'une part avec les équipes pédagogiques – des directeurs d'école y siègent parfois – et de circonscription, d'autre part avec les partenaires extérieurs – centres médico-psychologiques (CMP), Services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD), praticiens libéraux, collectivités... Il constitue ainsi un lieu d'échanges et de réflexion enrichissant qui offre l'opportunité de travailler de pair avec des personnels dont les missions croisent celles des RASED : les coordonnateurs ULIS, les enseignants référents ou, dans des situations départementales un peu plus originales, les « enseignants ressources difficultés de comportement »

²⁴ Annexe 7.

en Seine-et-Marne, ou le « chargé de mission situations complexes » dans la Mayenne. Ce contexte de partenariat n'est cependant pas toujours vécu sans interrogation identitaire. Plusieurs équipes auditionnées par la mission disent ainsi l'incertitude vécue par certains enseignants spécialisés : « *Une perte d'identité professionnelle est ressentie ("à quoi je sers ?"), une certaine souffrance est exprimée* ». Cette difficulté à trouver une place bien définie dans un paysage évolutif promoteur d'une école plus inclusive doit faire l'objet de la plus grande attention de la part des pilotes institutionnels.

En définitive, quelle que soit l'échelle envisagée, la mission observe que la place du RASED au sein du système revêt des contours fragiles.

4.2. L'évaluation des effets produits par l'action du RASED doit gagner en harmonisation et en formalisation

4.2.1. Les témoignages spontanés recueillis à propos de l'évaluation expriment globalement une gêne

La question de l'évaluation des effets a suscité une première réaction communément partagée : « *Ce n'est pas quantifiable.* », « *Il s'agit surtout de ressenti* ». La formalisation inégale des demandes d'aide entraîne une évaluation rarement fondée sur un diagnostic et des attendus précis.

4.2.2. Les équipes peinent à identifier des indicateurs « parlants »

L'enquête menée auprès de l'ensemble des départements montre que près de 40 % d'entre eux estiment ne pas disposer d'indicateurs d'évaluation de l'aide aux élèves en difficulté et le déplorent, invoquant parfois des outils d'évaluation en projet ou à construire. Le suivi de cohorte est parfois évoqué comme souhaitable, mais très peu pratiqué. Les indicateurs évoqués par les équipes locales concernent au premier chef les résultats aux évaluations nationales, notamment le taux d'élèves en-dessous du seuil 2 ; mais sans suivi intermédiaire systématique de l'évolution de l'acquisition des compétences défaillantes chez les élèves accompagnés, l'exploitation de ces résultats est peu opérante. Les capacités de fluence font l'objet d'une observation plus régulière. Sont par ailleurs mentionnés fréquemment comme critères d'appréciation l'amélioration du comportement, l'évolution de la qualité de la relation aux parents, le climat scolaire, la motivation de l'élève. Les taux de maintien et de passage dans la classe supérieure, la poursuite ou l'arrêt de la prise en charge font également partie des indicateurs utilisés. Plus largement, les IA-DASEN font référence aux tableaux de bord ou bilans d'activités remis par les membres du RASED à leur IEN, par période ou annuellement²⁵. Ces documents, très rarement harmonisés à l'échelle du département (deux départements font état d'une harmonisation parmi les réponses enregistrées), comportent un ensemble de données sur le fonctionnement du RASED (nombre d'écoles, de classes, d'élèves accompagnés, fréquence, durée de la prise en charge...), qui laissent toutefois peu de place à la mesure de l'efficacité de l'intervention du RASED sur les résultats des élèves. Seule l'initiative ponctuelle d'IEN, constatée au cours des visites de la mission, conduit à la formulation d'analyses évaluatives : « *Au CE2, comme en 2018-2019, l'importante implication des élèves et des enseignants a permis de mesurer des progrès : en fluence, en compréhension de lecture (...) des progrès notables dans l'acquisition de la lecture pour la majorité des élèves* »²⁶. Les PPRE, dont la conception intègre une formulation claire des objectifs pédagogiques et des modalités de mesure des progrès de l'élève²⁷, sont très rarement cités comme outils d'évaluation, aussi bien dans le cadre de l'enquête renseignée par les IA-DASEN que lors des entretiens conduits par la mission.

4.3. La caractérisation de la valeur ajoutée apportée par les RASED reste imprécise

4.3.1. Le « regard complémentaire » porté sur l'élève par le RASED ne conduit pas systématiquement à des ajustements de pratique des enseignants

Les enseignants, confrontés aux difficultés de leurs élèves, appellent de leurs vœux le regard de l'expert : c'est sans doute au cours de la phase d'observation, assurée par l'un ou l'autre des membres du RASED en fonction du profil de l'élève, que la communication est la plus fluide entre le professeur et l'enseignant spécialisé. Présent dans la classe, l'enseignant spécialisé ou le psychologue de l'éducation nationale – dont

²⁵ Annexe 8.

²⁶ Annexe 9.

²⁷ Annexe 10.

l'avis est souvent plébiscité – peut échanger aisément avec le professeur, l'aider à affiner son analyse de l'origine des difficultés de l'élève, voire le conseiller dans ses choix pédagogiques. Paradoxalement, l'aisance de ce partage a tendance à se perdre dès qu'il y a prise en charge de l'élève, surtout si celle-ci se déroule en-dehors de la classe : l'élève se rend « *dans la classe du maître [E ou G]* » et le suivi est dépendant de l'implantation géographique du RASED. Ainsi ce regard complémentaire, pourtant réclamé par le professeur, peut s'avérer, en réalité, difficile à qualifier. Lorsque cette plus-value du regard croisé est perçue, cela se traduit par des témoignages très positifs de la part des enseignants quant aux ajustements de pratique que cela leur permet.

Zoom sur la relation aux familles

L'intervention du RASED dans le suivi des élèves entraîne des relations régulières avec les familles à des fins informatives (motif et déroulement de la prise en charge) ou dans l'intention de compléter le suivi assuré par le psychologue scolaire. Les professeurs, directeurs et IEN soulignent l'importance de ce canal de communication avec les parents. En parallèle de la relation établie avec le professeur de la classe et avec le directeur ou la directrice, il offre aux familles un autre interlocuteur et la possibilité d'une relation qui, tout en ciblant de façon très précise l'enfant, peut s'avérer plus détendue. Les parents rencontrés expriment de façon unanime leur satisfaction dans la régularité et la richesse de cette relation, apportée par ce « regard complémentaire ».

4.3.2. L'intervention du RASED peut constituer un véritable « soulagement » apporté à l'enseignant de la classe

Ce sentiment est manifeste et partagé par tous les enseignants rencontrés : face à des enfants pour lesquels les APC ou la différenciation ne se sont pas montrées efficaces, dont l'attitude en classe est peu scolaire ou qui peuvent même poser problème aux services de santé ou spécialisés, le professeur profite d'une « *respiration* », d'une « *bulle d'oxygène* », lorsque le RASED intervient. Le cas des enfants dits « éruptifs » est très régulièrement évoqué lors des entretiens conduits par la mission : leur présence est de plus en plus constatée et conduit souvent à l'interpellation du RASED.

4.3.3. L'apport pédagogique et didactique spécifique des enseignants spécialisés du RASED est difficilement identifié

Dans le cas des prises en charge assurées auprès des élèves, la mission constate, au travers de ses échanges avec les principaux acteurs concernés, une réelle difficulté pour les professeurs à préciser la nature de la plus-value pédagogique et didactique apportée par le RASED : la prise en charge des élèves hors de la classe – encore très fréquente – met à distance les procédures utilisées et le manque d'occasions ou de temps pour les échanges ne facilite pas non plus la visibilité des démarches pédagogiques employées. Lorsqu'un réel échange peut avoir lieu entre l'enseignant de la classe et le maître spécialisé, les professeurs parviennent à évoquer certains outils de l'élève qu'ils s'approprient en classe, le recours à une méthode d'apprentissage différente de celle qu'ils suivent (exemple de l'apprentissage de la lecture). La mission a pu accéder à un mur virtuel (*padlet*) conçu pour un tel usage partagé par une enseignante spécialisée pour l'aide à dominante pédagogique. De telles initiatives – encore trop peu relayées – devraient être encouragées.

Cependant, il est difficile d'établir l'apport spécifique des pratiques professionnelles du maître spécialisé. Des témoignages relatifs à des échanges effectifs entre enseignants de classes ordinaires et maîtres spécialisés évoquent souvent des outils que tout autre professeur pourrait apporter, par exemple dans un dispositif comme « plus de maîtres que de classes ». La mission pointe là non pas un manque d'investissement de la part des membres des RASED – dont l'engagement mérite réellement d'être signalé – mais plutôt une difficulté objective de caractériser au quotidien des gestes professionnels spécifiques effectués dans le cadre d'une prise en charge d'élève : difficulté qu'un interlocuteur expert de la mission avance comme l'un des facteurs présidant au déficit de mise en valeur de l'action des RASED.

Zoom sur le lien entre le RASED et les services de santé

Interface entre l'école et la médecine scolaire, les centres de soins spécialisés et la médecine libérale, le RASED est régulièrement confronté aux difficultés générées par la multiplication des besoins et l'engorgement des services. Les professeurs et les enseignants spécialisés soulignent fréquemment la fonction de « solution d'attente » qu'exerce le RASED, quand certains secteurs géographiques affichent par exemple deux ans d'attente avant un rendez-vous chez l'orthophoniste. Cette situation montre combien est centrale et complexe la place des RASED : si les réseaux d'aide abordent bien la difficulté scolaire sous l'angle de la pédagogie, de la relation à l'école et de la psychologie de l'élève, ils accompagnent également des temps d'attente de prise en charge médicale ou paramédicale. Cette situation, qui conduit les RASED à agir à la limite de leur champ d'action, peut aussi contribuer à expliquer le brouillage de la fonction aux yeux de certains acteurs plus éloignés du champ d'action quotidien.

4.3.4. Le rôle de personne ressource est inégalement tenu et assumé auprès des équipes par les membres du RASED

Cette fonction du pair expert dépend une fois encore de la réalité des liens existant entre l'équipe pédagogique et le RASED. Mais même dans le cas de liens avérés, quasi quotidiens, facilités par un partage de lieux et de temps communs, les membres du RASED peinent parfois à s'identifier comme des personnes ressources, aptes à développer les compétences professionnelles de leurs collègues comme le prévoit la circulaire de 2014²⁸. S'il arrive qu'ils endossent ce rôle, c'est le plus souvent dans un cadre informel (exemple des « cafés enseignants », « café des parents »). La co-intervention peut être l'occasion d'une formation implicite, liée à l'échange entre professionnels, à la communication d'outils pédagogiques voire à la prise en charge alternée du groupe-classe... mais celle-ci n'est pas encore répandue à très grande échelle, comme cela a été évoqué ci-dessus.

Parfois – assez rarement toutefois au regard des témoignages recueillis – les membres du RASED interviennent dans des formations locales, voire départementales (par exemple sur le bien-être de l'élève, l'empathie, la différenciation pédagogique...). Mais rarement titulaires du Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF), ils estiment, pour la plupart, ne pas avoir la « légitimité » d'un formateur.

Pourtant, les pilotes, IA-DASEN et IEN, soulignent unanimement l'importance des apports dont ils pourraient être acteurs et le besoin de formation des équipes sur la question de l'accompagnement de la difficulté scolaire. Ce constat éclaire en réalité un autre besoin, qui peut aussi expliquer la faible présence des membres du RASED parmi les équipes de formateurs : ceux-ci sont en effet nombreux à dire souffrir eux-mêmes d'un déficit de formation. La participation aux 18h de formation de proximité²⁹ n'étant pas obligatoire pour eux, ils peinent à dégager du temps pour se former et se disent souvent déçus par les contenus de formation qui leur sont proposés sur le plan local. En revanche, les modules de formation d'initiative nationale (MFIN) – souvent demandés et rarement obtenus – sont salués pour leur qualité.

4.4. La mesure de l'efficience des RASED demeure un réel défi

La nécessité de consolider les dynamiques favorisant l'école inclusive dans toute sa dimension suppose de la part des enseignants et autres personnels de l'éducation nationale une qualification et une aptitude accrues à prendre en charge de façon différenciée les élèves qui connaissent de grandes difficultés d'apprentissage ou posent de graves problèmes d'ordre comportemental. Dans ce contexte, l'intervention du RASED constitue un besoin unanimement exprimé par les professeurs devant la mission. Cette dernière est très sensible à l'ampleur prise par l'expression de ce besoin. Cependant force est de constater que la mesure de l'efficience du dispositif n'est pas aisée. Loin de pouvoir par conséquent statuer sur cette efficience, la mission attire l'attention, d'une part, sur l'impossibilité de tirer des conclusions objectivement documentées

²⁸ « Cette aide à l'analyse des situations contribue à la prévention des difficultés d'apprentissage et des risques de décrochage scolaire des élèves, en participant au développement des compétences des équipes enseignantes. Elle permet de fonder une culture partagée sur les composantes de la réussite scolaire, de sensibiliser les maîtres aux aspects pédagogiques qui fragilisent certains élèves plus que d'autres et les mettent en difficulté pour leurs apprentissages. » BO n° 31 du 28 août 2014.

²⁹ La participation à 18 heures annuelles de formation organisées au niveau de la circonscription fait, en règle générale, partie des obligations de service d'un enseignant du premier degré.

à ce sujet et, d'autre part, sur la nécessité d'élargir le spectre d'investigation au-delà de la sphère d'intervention des RASED. Les raisons de cette difficulté – que la mission s'attache à exposer ci-dessus – méritent un large examen partagé par l'ensemble des parties prenantes engagées dans l'aide aux élèves particulièrement vulnérables sur le plan scolaire. L'appréciation fine des effets produits par les diverses aides apportées – grâce à un outillage qui reste largement à construire – ne pourra qu'aider à la mise en place des stratégies nécessaires et fortement attendues de toutes parts.

5. Les conclusions et pistes d'évolution concernant l'aide à la difficulté scolaire

Avant d'énoncer les pistes d'une évolution souhaitable, il est opportun de mettre en évidence les principaux éléments de synthèse que la mission tire des observations et analyses effectuées.

Concernant la situation et les besoins des élèves, il convient d'attirer plus particulièrement l'attention sur deux paramètres qui, dans le cadre de l'organisation de l'action des RASED, apparaissent comme problématiques de manière aiguë et récurrente autant dans les réponses au questionnaire envoyé aux IA-DASEN que dans les témoignages recueillis au cours des échanges que la mission a pu avoir avec les équipes et les cadres locaux :

- le nombre – caractérisé comme sans cesse croissant, voire en « évolution exponentielle » – des élèves au comportement hautement perturbateur, dont la prise en charge est rarement jugée satisfaisante au regard de la complexité des situations évoquées ;
- l'accès au langage en maternelle qui semble poser des difficultés à un grand nombre d'élèves, auxquelles les enseignants disent avoir du mal à répondre sans aide spécialisée. L'ampleur du phénomène décrit peut surprendre *a priori* puisque l'école maternelle est par essence dédiée à l'accès au langage.

Du côté des équipes enseignantes et des RASED, si la mission a pu relever un fonctionnement resté par endroit « traditionnel » et cloisonné et recueillir auprès des acteurs une impression d'être parfois désorientés, débordés, de manquer de moyens pour faire face à toutes les demandes d'aide émanant des écoles, d'avoir à effectuer un « saupoudrage » inefficace, elle a également enregistré, en parallèle, une implication réelle des RASED aux côtés des enseignants en charge de classe et de nombreux messages positifs de coopération et de reconnaissance mutuelle des efforts accomplis pour faire progresser les élèves en difficulté, notamment lorsque la fonction de personne ressource des membres des RASED était pleinement assurée.

L'évaluation des effets de l'action des RASED reste à ce jour un sujet d'interrogation. Alors que nombre d'équipes interrogées à ce propos font état de l'attention développée pour estimer l'opportunité de poursuivre ou d'arrêter une prise en charge en s'appuyant sur des considérants épars, la mission n'est pas en mesure d'attester – par manque d'éléments formalisés – d'avancées substantielles dans ce domaine depuis les remarques et préconisations du rapport Delaubier - Saurat de 2012.

Le pilotage de l'action des RASED apparaît comme inégal, voire incertain à tous les échelons du système et leur ancrage dans les pôles ressources de circonscription n'est pas assuré de manière robuste partout.

La formation au CAPPEI recueille des avis mitigés. L'évolution consistant, au niveau conceptuel, à introduire une plus grande porosité entre les « spécialités » est généralement bien accueillie et saluée comme confortant la politique d'inclusion, étendue, au sens large, aux questions liées à l'adaptation scolaire. Cependant, les conditions pratiques de mise en œuvre locale des modules suscitent un regard bien plus critique, notamment par rapport à l'insuffisance de formateurs pour assurer une formation à la hauteur de l'ambition affichée. Les enseignants et membres des RASED reprochent à cette formation la réduction du nombre d'heures ainsi que les difficultés de passation des épreuves de la certification. Ils invoquent une charge de travail importante et, parfois, l'existence d'un décalage préjudiciable entre le module de professionnalisation choisi et la nature du poste sur lequel le stagiaire est affecté. Les témoignages en connaissance de cause entendus par la mission sont cependant rares dans la mesure où les départs en formation sont plutôt limités, voire inexistant dans certains départements alors même que les postes supports existent.

Alors que l'inclusion scolaire a progressé sans conteste au cours des dix dernières années au regard de quelques indicateurs nationaux quantitatifs relatifs à l'évolution de la scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap, apparaissent de nouveaux défis à relever, liés à la complexification des problématiques sociétales et, partant, à l'obligation de définir de nouveaux périmètres et partenariats d'action. Face à ce défi, il y a nécessité de clarifier toujours et encore les différentes formes de mise en œuvre de l'aide aux élèves vulnérables – les RASED devant être considérés à la fois dans leur spécificité et comme faisant partie intégrante de cette stratégie. Une stratégie dont l'efficacité reposera sur les outils nationaux et locaux qui permettront d'apprécier finement ses effets auprès des élèves. Il sera, enfin, indispensable d'opérer des choix de priorisation concernant l'attribution et l'utilisation des moyens qui devront, entre autres, générer une montée en compétence dépassant la seule sphère des enseignants spécialisés. La dynamique à impulser induit une transformation du système scolaire pour y accueillir la diversité des besoins individuels et n'est pas sans incidence sur la formation de l'ensemble des enseignants.

5.1. Donner davantage de lisibilité et de visibilité au pilotage

L'incertitude quant à l'avenir des RASED a été exprimée en continu et avec spontanéité lors des échanges avec les acteurs locaux. La mission en prend acte et préconise une clarification sous plusieurs formes.

5.1.1. Redéfinir la place du RASED dans le cadre d'une nouvelle circulaire ministérielle

Une nouvelle circulaire ministérielle devrait permettre de formaliser, eu égard à l'évolution du paysage éducatif en France au cours de ces dernières années (cf. 1.), la manière dont l'action des RASED est appelée à évoluer – sous une autre appellation si cela est jugé opportun – pour s'inscrire précisément, en parfaite cohérence, de manière systémique, complémentaire et souple dans l'ensemble des modalités d'accompagnement des élèves présentant des signes de vulnérabilité.

5.1.2. Assurer, au plan national, une visibilité plus grande quant aux moyens disponibles pour les RASED et à leur utilisation

Si la mission a pu accéder facilement à des données nationales chiffrées concernant l'évolution des postes au niveau global et par spécialité ainsi que l'état des postes occupés par des personnels spécialisés, force est de constater que des données nationales relatives à l'évolution de la ressource humaine spécialisée disponible pour chacune des composantes ainsi qu'à l'évolution de l'état des départs en formation spécialisée au cours des dernières années n'ont pu lui être livrées. Il semble donc difficile à l'administration centrale du ministère d'opérer une analyse fine de la situation et, par conséquent, souhaitable qu'elle puisse consolider ces données pour pouvoir mener un dialogue documenté avec les académies sur ce sujet. Cette documentation consolidée du dialogue devrait pouvoir reposer, entre autres, sur la possibilité d'un croisement d'indicateurs relatifs, d'une part, aux moyens globalement consacrés à l'école inclusive au sens large et à l'effectivité de leur utilisation et, d'autre part, aux résultats et acquis des élèves. Ce sujet pourrait être évoqué en dialogue stratégique de gestion et de performance. L'analyse qui pourrait en découler donnerait l'occasion de comparer entre elles les organisations académiques et départementales – concernant les RASED tout comme les autres moyens mis en œuvre – pour en tirer quelques enseignements en matière d'équité sociale et territoriale, d'efficacité et d'efficience.

5.1.3. Appeler à un renforcement du pilotage académique et départemental

En écho au paragraphe précédent, il paraît nécessaire de donner, aux niveaux départemental et académique, une visibilité plus grande sur la nature et l'emploi des moyens mobilisés au titre de l'école inclusive ; les moyens consacrés aux RASED – tout comme ceux consacrés aux autres fonctions spéciales – étant détaillés au sein d'un ensemble totalisant les moyens humains et budgétaires dédiés à l'action globale mentionnée ci-dessus. Cette démarche devra, d'une part, permettre de manière plus documentée et « transparente » de réfléchir localement – et en lien avec l'administration centrale – au degré de couverture des besoins et aux éventuelles réorganisations et ajustements nécessaires à cette fin tout comme elle pourra, d'autre part, enclencher une dynamique d'évaluation des effets obtenus avec ces moyens. À partir de ces deux leviers il devrait être possible d'affiner ou de réorienter le pilotage académique et départemental.

5.1.4. Doter chaque RASED d'une feuille de route

Tout IEN devrait pouvoir éditer une feuille de route au RASED de sa circonscription et apporter ainsi la garantie d'un pilotage explicite pour l'ensemble des personnels travaillant sous son autorité.

Cette feuille de route consisterait en une déclinaison – adaptée aux particularités de la circonscription – d'un certain nombre d'invariants :

- les modalités d'intégration des RASED au pôle ressource ;
- les différentes missions et fonctions des RASED – en faisant un sort particulier à leur rôle de personne ressource – et les modalités de saisine à appliquer par les enseignants en charge de classe ;
- la participation des RASED aux conseils d'école, de maîtres et de cycles ;
- la participation des RASED aux formations de proximité organisées en circonscription ;
- la place de l'IEN dans la régulation des réponses apportées aux sollicitations dont fait l'objet le RASED (territorialisation, hiérarchisation, coordination avec d'autres types de réponses possibles...);
- le rythme et l'objet des rencontres entre l'IEN et le RASED ;
- la reddition de compte de l'activité du RASED et l'évaluation de ses effets (rapport d'activité, tableau de bord...).

5.1.5. Prévoir un plan d'audits participatifs

Afin de permettre aux équipes d'effectuer une auto-évaluation plus précise de leur action et de ses effets en matière d'aide apportée aux élèves à besoins éducatifs particuliers, il serait utile qu'au niveau de chaque département puisse être organisé un plan pluriannuel d'audits participatifs conçu par l'IA-DASEN et mené en concertation étroite avec les équipes auditées. L'équipe d'auditeurs pourrait reposer sur un binôme ou un trinôme composé, selon les circonstances et les ressources humaines disponibles, d'IEN, de conseillers pédagogiques, de directeurs d'école, de psychologues de l'éducation nationale, de maîtres formateurs, d'enseignants spécialisés, de représentants des partenaires. L'instance auditée pourrait être le pôle ressource de la circonscription et l'auto-évaluation réalisée permettrait d'identifier le rôle de chaque composante, les effets de son action spécifique tout comme de l'action collective sur les acquis des élèves concernés et sur le climat général de fonctionnement des écoles ainsi que les besoins de réajustement organisationnel ou fonctionnel éventuel. L'audit participatif devrait permettre également de repérer et de valoriser les bonnes pratiques et d'alimenter *in fine* la réflexion départementale ou académique sur l'optimisation des moyens consacrés à l'aide aux élèves en grande difficulté scolaire au sein d'une circonscription, voire à l'échelle du département pour certains publics particuliers.

5.2. Des évolutions à concevoir sur le plan de l'organisation, du fonctionnement et de l'accompagnement

5.2.1. Éditer un guide national pour consolider les pôles ressources et encourager à tisser des liens avec les Pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL)

Devant le constat, six ans après la parution de la circulaire 2014-107 du 18 août 2014 posant l'acte de naissance des pôles ressources, d'une mise en place encore inégale de cette instance, il est important de veiller sans délai à la consolidation de son rôle. Il appartient ainsi à ce pôle de trouver, tout d'abord, pour des situations complexes d'élèves les réponses les plus adaptées, en s'appuyant sur une expertise pluridisciplinaire avec le souci de se donner une vision des possibles sur l'ensemble du territoire de la circonscription. Le pôle ressource a également un rôle de professionnalisation des équipes dans un esprit de mutualisation des pratiques et, partant, de mise en œuvre plus efficace des ressorts d'une convergence des logiques professionnelles relevant historiquement de l'adaptation avec celles présidant à la scolarisation des élèves handicapés. L'objectif premier étant l'avènement d'une école capable d'offrir à tout élève, quelle que soit sa particularité, un parcours d'apprentissage épanouissant.

Même si des avancées significatives peuvent être notées à certains endroits, le besoin d'un renforcement de l'édifice reste patent ; la mission ne mentionnera ici que deux exemples emblématiques : le cas des élèves à

comportement perturbateur et les situations d'attente prolongée de réponse après saisine de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH).

Face aux élèves ayant un comportement perturbateur et déstabilisant pour les équipes, le pôle ressource doit apparaître comme un recours efficace capable tout d'abord d'analyser la situation, de mutualiser et de mobiliser – de manière décloisonnée – des ressources internes dans toute leur richesse (RASED, autres enseignants spécialisés, coordonnateurs d'UPE2A, conseillers pédagogiques, enseignants maîtres formateurs [EMF], médecin et infirmiers scolaires...) mais d'établir également des partenariats dépassant le cadre de la circonscription, voire de la sphère de l'éducation nationale (CMP et centres médico-psycho-pédagogiques [CMPP], structures et établissements spécialisés, inter-secteurs de psychiatrie infanto-juvénile, équipes mobiles d'appui à la scolarité...) susceptibles d'apporter, au côté des moyens internes, une expertise d'analyse et des réponses complémentaires. À défaut de ce type de recours possible, des réponses par trop cloisonnées continueront d'être de nature à augmenter – sans espoir d'efficacité réelle – la charge de travail des membres des RASED et notamment des psychologues et des maîtres chargés de l'aide à dominante relationnelle. Le même raisonnement vaut pour la possibilité de recours à offrir à une équipe en désarroi qui, face à une attente – ressentie comme trop longue – de notification de la part de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) ou face à une impossibilité d'y donner suite rapidement, pense que la seule solution alternative est de confier l'élève concerné au maître chargé de l'aide à dominante pédagogique, là aussi sans grand espoir d'aboutir à une aide couvrant les besoins repérés.

À moyen terme, dès lors que la question de l'étayage et du « désétayage » prendra progressivement au sein des PIAL une place plus grande dans le paramétrage et l'organisation de l'accompagnement humain des élèves pour préserver voire accroître leur autonomie, cette réflexion pourra irriguer utilement celle, plus large, des pôles ressources.

Par ailleurs, la généralisation des PIAL renforcés – incluant des établissements médico-sociaux dans leur périmètre d'action – occasionnera des liens partenariaux plus étroits avec les établissements spécialisés qui viendront compléter utilement la panoplie des réponses apportées par les pôles ressources.

Le pôle ressource ainsi élargi pourra s'affirmer encore davantage comme collectif pluridisciplinaire, comme ingénieur de formation et, du fait de la structuration de l'action des PIAL sur les deux degrés d'enseignement, comme garant d'une cohérence de parcours plus affirmée sur l'ensemble du cursus des élèves.

Ainsi, tout en tenant compte de la diversité des situations en fonction de la taille et de l'implantation géographique des circonscriptions, il conviendrait d'élaborer des éléments de repères nationaux, par exemple sous forme de guide ou de vade-mecum, permettant aux équipes locales d'entrevoir plus concrètement – exemples à l'appui – tout l'empan des possibilités ouvertes pour un pôle ressource en matière de composition, de distribution des rôles, d'organisation et de fonctionnement interne, de partenariats et de périmètre d'action. Le RASED doit y trouver toute sa place comme l'une des composantes incontournables.

5.2.2. Positionner le RASED comme composante significative d'une équipe pluri-catégorielle

Pour jouer pleinement son rôle, le RASED doit être identifié et reconnu clairement dans l'expertise apportée grâce à la spécialisation de ses membres et, partant, dans sa complémentarité aux autres composantes du pôle ressource. C'est après cet examen fin de la panoplie globale des réponses possibles rapportées aux demandes exprimées par les équipes des écoles que l'IEN pourra déterminer d'éventuels besoins de renforcement de ces moyens et en faire part à l'IA-DASEN. Une attention singulière devra être accordée, dans ce cadre, à la question des élèves à comportement hautement perturbateur tout comme, dans un autre registre, à la multiplicité des tâches incombant aux psychologues de l'éducation nationale qui, bien souvent, dépassent largement le cadre de l'action du RASED auquel ils sont rattachés. La mission préconise de manière plus précise quelques leviers stratégiques :

- le RASED doit être identifié comme une entité – un seul RASED par circonscription – dont les périmètres d'intervention précis sont définis par l'IEN en fonction des besoins recensés et des autres types de réponse disponibles ;

- les réponses aux demandes d'aide doivent être définies et apportées au plus près des besoins nécessitant une intervention spécialisée et en veillant à limiter, pour un même élève, une multiplication préjudiciable des adultes référents ;
- l'aide apportée doit l'être en très étroite coopération avec l'enseignant de la classe. Cette aide doit reposer sur des compétences d'expert spécialisé qui permettront de répondre à une situation de grande difficulté qui « résiste » à l'action de l'enseignant de la classe, identifiée comme telle grâce à un diagnostic partagé. En cas d'intervention auprès de l'élève, la démarche utilisée par l'enseignant spécialisé ainsi que les outils utilisés doivent être explicités à l'enseignant de la classe, la prise en charge doit pouvoir se dérouler dans la mesure du possible au sein de la classe à ses côtés et permettre au premier responsable de l'élève d'ajuster sa pratique pour pouvoir apporter les prolongements nécessaires lorsque son collègue spécialisé n'est pas présent ;
- le RASED doit être pleinement valorisé dans son rôle de conseiller, de pourvoyeur de ressources didactiques et pédagogiques et disposer d'un accès à des outils numériques lui permettant d'optimiser le temps dont il dispose. La part de l'action préventive conseillée aux enseignants en charge de classe doit y occuper une place significative.

Pour donner aux RASED toute leur efficacité moyennant une telle organisation il conviendra également de veiller à ce que tous les postes ouverts soient pourvus par des personnels spécialisés ou en cours de certification – quitte à promouvoir plus fortement encore, en cas de nécessité, les départs en formation préparatoire au CAPPEI.

5.2.3. Inclure dans les obligations réglementaires de service (ORS) des maîtres spécialisés du RASED une participation à hauteur de six heures minimum aux formations de proximité dans les circonscriptions

Il est important que les maîtres spécialisés participent aux formations de proximité, puissent être intégrés aux constellations du plan mathématiques et/ou français pour être ainsi au contact de leurs collègues chargés de classe lorsqu'il s'agit de prendre connaissance des outils nouveaux d'accompagnement pour amplifier l'action au service de l'enseignement des fondamentaux. Ce cadre commun sera propice à une réflexion et une analyse de pratiques collectives et favorisera l'échange, le croisement de regards, l'apport d'éléments concrets propres à diversifier la pédagogie pratiquée. Dans ce cadre réglementaire nouveau il serait sans doute également plus facile de confier des séquences de formation à des maîtres spécialisés pour faire valoir leur expertise auprès de leurs collègues.

5.2.4. Accorder une attention plus grande à la formation continue des membres des RASED

Selon le témoignage d'une majorité des enseignants spécialisés rencontrés par la mission, ceux-ci regrettent le peu d'offre départementale de formation à leur égard et déplorent, par ailleurs, que malgré leurs candidatures répétées, ils sont rarement retenus pour les modules de formation d'initiative nationale (MFIN), au demeurant loués par ceux qui ont eu la chance de pouvoir y participer.

Chaque membre des RASED devrait pouvoir bénéficier régulièrement – tous les trois ou quatre ans – d'un temps de formation continue pour enrichir ses connaissances scientifiques, sa réflexion et ses pratiques au contact de chercheurs, de didacticiens, d'experts cliniciens tout comme de ses pairs exerçant dans le même champ d'activité ou dans des champs connexes.

Il convient ainsi, d'une part, de porter systématiquement au Plan académique de formation (PAF) une offre de formation spécifique suffisante et de planifier, d'autre part, de manière pluriannuelle en fonction des besoins de l'académie ou du département, les départs en stage MFIN.

5.3. Une formation initiale et continue de tous les enseignants davantage axée sur l'accompagnement des élèves en difficulté scolaire

5.3.1. Promouvoir une utilisation plus souple des modules de la formation préparatoire au CAPPEI

L'architecture globale de la formation préparatoire à la certification spécialisée ne saurait être remise en cause parce qu'elle répond à l'exigence de qualité et au souci de convergence et de promotion d'une culture commune dans le domaine de la réponse aux besoins éducatifs particuliers. Il doit être possible, toutefois,

pour ce qui concerne plus particulièrement la préparation aux fonctions de maîtres spécialisés des RASED, de créer une réelle porosité entre les deux modules de professionnalisation portant mention de l'exercice au sein d'un RASED³⁰. Au regard des problématiques parfois très complexes relatives à la mission, relatives par exemple à l'acquisition du langage ou à la difficulté d'entrer dans une dynamique d'apprentissage, il semble utile de pouvoir apporter dans ce type de situation des réponses associant étroitement les paramètres de l'aide relationnelle et ceux de l'aide pédagogique, ne serait-ce que pour éviter de multiplier, pour certains élèves, le nombre d'adultes référents.

Les autres modules de cette formation préparatoire recèlent par ailleurs des contenus dont certains pourraient s'avérer très utiles à convoquer pour la formation continue des enseignants en charge de classe. On note ainsi dans le premier module une partie dédiée aux besoins éducatifs particuliers et aux réponses pédagogiques appropriées dont des éléments pourraient parfaitement faire l'objet d'une approche détachée d'une formation purement spécialisée. Il en va de même pour certaines parties du deuxième module³¹.

5.3.2. Donner une place plus importante à la prise en charge de la difficulté scolaire dans l'accompagnement à l'entrée dans le métier d'enseignant

La mission a pu enregistrer de nombreux témoignages faisant état de la difficulté, pour les enseignants débutants, de cerner avec pertinence l'opportunité d'une demande d'aide auprès du RASED. Ils disent ne pas être suffisamment armés, à leur entrée dans le métier, pour faire face à la diversité des situations dans lesquelles les élèves manifestent leur difficulté scolaire, voire pour se placer dans une posture de prévention avant même l'apparition de ces difficultés.

Il paraît donc nécessaire – en s'appuyant sur l'arrêté du 25 novembre 2020 fixant le cahier des charges relatif aux contenus de la formation initiale spécifique pour les étudiants ou fonctionnaires stagiaires se destinant aux métiers du professorat et de l'éducation concernant la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers – d'irriguer l'ensemble des champs disciplinaires abordés à l'Inspé dans le cadre de la formation initiale des professeurs des écoles d'une dimension pédagogique et didactique qui d'emblée leur permette de faire face au défi de la différenciation pédagogique.

Il est, par ailleurs, indispensable que les enseignants maîtres formateurs (EMF) qui accompagnent leurs collègues stagiaires accordent une priorité absolue à cette question.

Enfin, les directeurs d'école, de par leur fonction d'accueil des professeurs stagiaires au sein de leur école, ont un rôle primordial à jouer – dès lors que la configuration des concertations, de l'ordre du jour des conseils des maîtres et de cycle est de leur ressort –, pour permettre au professeur stagiaire de bénéficier d'occasions fructueuses d'échanges de pratiques avec les autres maîtres de l'école, plus expérimentés.

5.3.3. Développer un plan de perfectionnement didactique et pédagogique de la prise en charge des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage

Nombre d'enseignants rencontrés par la mission ont fait état de leur souhait de pouvoir bénéficier des apports d'une formation continue leur permettant, sans pour autant s'engager dans des formations de type CAPPEI plus contraignantes, d'élargir leurs compétences en matière d'aide aux élèves en grande difficulté scolaire et de différenciation de leur pratique pédagogique.

Pour faire suite à cette demande que la mission juge pertinente, elle préconise la mise en place d'un plan de maillage progressif qui devrait permettre à chaque enseignant d'accéder à terme à une telle formation de « perfectionnement ».

Les contenus de formation pourraient s'inspirer de certains modules de la formation préparatoire au CAPPEI (cf. 5.3.1.). Pour renforcer les réponses apportées au sein de la classe et étoffer encore le bagage didactique des équipes, ces apports ont toute leur place au sein des plans mathématiques et français. Il conviendrait, dans ce cas de figure, d'associer de manière plus « officielle » en tant qu'intervenants, aux côtés des CPC et des EMF, des maîtres spécialisés volontaires dans le cadre de leurs fonctions de personnes ressources.

³⁰ Travailler en RASED – aide à dominante pédagogique ; travailler en RASED – aide à dominante relationnelle.

³¹ « Grande difficulté scolaire 1 et 2 » ; « troubles spécifiques du langage et des apprentissages ».

L'organisation, en parallèle, de modules de formation complémentaires – toujours ancrés dans des contenus disciplinaires – devra pouvoir être envisagée soit dans le cadre des formations de proximité en circonscription soit dans le cadre du plan de formation académique. Compte tenu des contraintes multiples – notamment en termes de remplacement – qui peuvent peser sur le temps scolaire, la mission propose d'offrir pour partie ces formations sur la base du volontariat sur des temps de congés ou de fin de semaine en rémunérant les participants, conformément au décret n° 2019-935 du 6 septembre 2019. Ces modules pourront également comporter des séquences hybrides valorisant les nombreuses ressources de qualité disponibles en ligne telles que les propose la plate-forme « Cap école inclusive » par exemple.

Pour faire écho à certains constats et témoignages, il conviendrait de hiérarchiser les publics éligibles à ces formations en accordant une priorité aux enseignants de moyenne et grande sections de maternelle, de CP et de CE1.

Christian WASSENBERG

Catherine MOTTET

Federico BERERA

Annexes

Annexe 1 :	Enquête quantitative réalisée auprès des départements.....	39
Annexe 2 :	Questionnaire adressé aux IA-DASEN	40
Annexe 3 :	Liste des personnes auditionnées	42
Annexe 4 :	Exemple de recensement de demandes de prise en charge d'élèves non satisfaites durant l'année 2019-2020.....	45
Annexe 5 :	Exemple de fiche de demande d'aide au RASED.....	46
Annexe 6 :	Exemple de fiche de demande d'aide au pôle ressource (complétée).....	50
Annexe 7 :	Exemple de recensement des champs disciplinaires et compétences objets d'intervention de l'enseignant spécialisé à dominante pédagogique	52
Annexe 8 :	Exemple de tableau de bord RASED.....	53
Annexe 9 :	Exemple de bilan d'activité d'un enseignant spécialisé dans l'aide à dominante pédagogique.....	61
Annexe 10 :	Exemple de Programme personnalisé de réussite éducative (PPRE).....	65
Annexe 11 :	Liste des principaux sigles	68

Tableau de recueil des données adressé aux IA-DASEN des départements de métropole et outre-mer

En complément du questionnaire adressé aux IA-DASEN (voir annexe « Questionnaire adressé aux IA-DASEN ») une série de données quantitatives a également fait l'objet d'un recueil correspondant au tableau donné ci-dessous.

Soixante-quatre réponses ont été recueillies, toutefois dans certains cas une partie des données n'était pas disponible. Ainsi les graphiques présentés dans le rapport font apparaître un nombre de départements limité aux cas pour lesquels les données ont été fournies.

RECUEIL DE DONNÉES RASED					
N° du département :		nn			
		R2016	R2017	R2018	R2019
Les élèves...					
Nombre d'élèves en école primaire publique					
% d'élèves pris en charge par les RASED					
Suivi des élèves pris en charge par les RASED (sur les deux dernières années uniquement)...					
Pourcentage de maintiens au CP					
Pourcentage de maintiens au CE1					
Pourcentage de maintiens au CE2					
Pourcentage de maintiens au CM1					
Pourcentage de maintiens au CM2					
% de retards à l'entrée au collège					
Les enseignants...					
Nombre de postes de personnels du premier degré implantés dans le premier degré					
Nombre total d'enseignants ayant la certification de psychologue scolaire ou de psychologue de l'éducation nationale avec mention « éducation, développement et apprentissages » dans le département					
Nombre de postes de psychologue scolaire dans le premier degré					
Dont occupés par des titulaires certifiés					
Dont postes non occupés (ni par des titulaires certifiés ni par des « faisant fonction »)					
Nombre total d'enseignants disposant de la certification de maître E (anciennes ou nouvelle formules confondues) dans le département					
Nombre de postes de maître E					
Dont occupés par des titulaires ayant une certification correspondant à la mission					
Dont postes non occupés (ni par des titulaires certifiés ni par des « faisant fonction »)					
Nombre total d'enseignants disposant de la certification de maître G (anciennes ou nouvelle formules confondues) dans le département					
Nombre de postes de maître G ayant une certification correspondant à la mission					
Dont occupés par des titulaires					
Dont postes non occupés (ni par des titulaires certifiés ni par des « faisant fonction »)					
P/E					

Questionnaire sur le fonctionnement des RASED

Questionnaire en ligne adressé aux DASEN de départements de métropole et outre-mer.

Un questionnaire en ligne a été adressé aux DASEN afin de recueillir des données qualitatives relatives au pilotage des RASED. Soixante-cinq réponses ont été recueillies. Toutes les académies sont représentées par au moins un département, et la typologie des répondants couvre la diversité des territoires (urbains, ruraux) et la sociologie des populations.

Le questionnaire est détaillé ci-après.

1. (Identification du département)
2. Comment sont attribués les moyens humains (ratios, composition a minima, pondérations en fonction de la difficulté sociale et/ou scolaire, ...) ?
3. Quelle est la politique départementale lorsqu'un poste RASED ne peut pas être occupé par un personnel spécialisé ?
4. Si "Autre", préciser la démarche adoptée.
5. Comment sont définis et octroyés les moyens financiers et matériels (équipements, frais de déplacement, partenariats avec les collectivités...) ?
6. L'action des RASED est-elle l'objet d'une réflexion à l'échelle départementale ?
7. Si oui, selon quelles modalités ?
8. Si "autres", préciser les modalités.
9. L'action des RASED est-elle l'objet d'une réflexion en circonscription ?
10. Sur quels aspects, le cas échéant, porte la réflexion collégiale ?
11. Y a-t-il eu, au cours des trois dernières années, des recommandations départementales (ou académiques) concernant l'intervention des RASED ?
12. Préciser si ces recommandations font état d'une différenciation selon les fonctions exercées (psychologue, maître E, maître G) :
13. Si les recommandations ont été formulées sur la base de critères géographiques, préciser les critères retenus
14. Si les recommandations ont été formulées en lien avec les CP et CE1 dédoublés, préciser les objectifs poursuivis
15. Si les recommandations ont été formulées en relation avec les élèves hautement perturbateurs, préciser les objectifs poursuivis
16. Si les recommandations ont été formulées en relation avec des dispositifs de formation, préciser les objectifs poursuivis
17. Si les recommandations ont été formulées en relation avec les évaluations-repères en CP, CE1 et 6ème, préciser les objectifs poursuivis
18. Si les recommandations ont été formulées pour encourager l'accompagnement, en tant qu'experts, des ressources mises à disposition des enseignants (guides pour enseigner la lecture au CP et au CE1,...
19. Si les recommandations ont été formulées sur l'organisation interne des RASED, préciser lesquelles.
20. Si les recommandations sont d'une autre nature que celles envisagées dans les questions 12 à 18, merci de préciser ici leur nature.
21. Les membres des RASED bénéficient-ils d'une formation continue ?
22. Si oui, merci d'en indiquer les modalités ainsi que, le cas échéant, si certains modules proposés sont spécifiques à leurs missions.
23. L'organisation et les modalités d'intervention des RASED ont-elles évolué au cours de ces trois dernières années ?

24. Préciser le cas échéant quels sont les paramètres de cette évolution en différenciant, si nécessaire, les trois fonctions (psychologue scolaire, maître E, maître G) :
25. Quel est l'impact des nouvelles modalités de recrutement et de formation pour l'accès au CAPPEI sur le fonctionnement et l'efficacité des RASED ?
26. Préciser, le cas échéant, l'impact de la mise en place du CAPPEI sur le fonctionnement des RASED.
27. Quelle est votre appréciation de l'intégration des RASED aux pôles ressources dont chaque circonscription doit disposer (cf. circulaire du 18 août 2014) ?
28. L'action des membres du RASED – ou de certains d'entre eux – dépasse-t-elle le cadre de la circonscription ?
29. Si "Oui", préciser les circonstances de l'élargissement du périmètre d'intervention.
30. Les membres du RASED – ou certains d'entre eux – travaillent-ils en liaison avec des dispositifs d'accueil d'élèves en situation de handicap ?
31. Si oui, merci d'en préciser les circonstances.
32. Les membres du RASED – ou certains d'entre eux – travaillent-ils en liaison avec des dispositifs d'accueil d'élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) ?
33. Si oui, merci d'en préciser les modalités.
34. L'action des membres du RASED touche-t-elle à la problématique de la grande pauvreté ?
35. Si oui, merci d'en préciser le contexte.
36. L'action des RASED est-elle reliée à des partenariats ?
37. Préciser, le cas échéant, le contexte des partenariats évoqués.
38. Avez-vous des éléments vous permettant d'évaluer l'efficacité de l'intervention des RASED dans votre département (de manière globale, de façon différenciée selon les circonscriptions...) ?
39. Si oui, merci d'en préciser les contenus
40. Toute autre remarque sur votre appréciation du fonctionnement des RASED ainsi que toute suggestion pour en améliorer l'efficacité sont les bienvenues.

Liste des personnes auditionnées ou interrogées à distance par la mission

Administration centrale et cabinet du ministre

M. Matthieu Lahaye, conseiller aux affaires pédagogiques au cabinet du ministre de l'éducation nationale
Mme Christelle Gautherot, sous-directrice des savoirs fondamentaux et des parcours scolaires de la DGESCO

Experts

M. Jacques Mikulovic, directeur de l'institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA)
Mme Muriel Mauguin, directrice des études de l'INSHEA
M. Jean-Michel Le Bail, Inspecteur de l'éducation nationale formateur à l'INSHEA
Mme Desombre, professeure des universités à l'INSPE des Hauts-de-France, responsable de la formation préparatoire au CAPPEI
M. Gilles Pétreault, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche

Dans les départements visités*

Département de la Côte d'Or

L'inspecteur d'académie- directeur académique des services de l'éducation nationale (IA-DASEN)
3 inspecteurs de l'éducation nationale en charge d'une circonscription du premier degré (IEN-CCPD)
3 enseignants spécialisés affectés en RASED
3 directeurs d'école et 9 professeurs des écoles

Département du Gard

L'IA-DASEN
L'adjointe à l'IA-DASEN (A-DASEN) en charge du premier degré
3 IEN-CCPD
3 psychologues de l'éducation nationale et 2 enseignants spécialisés affectés en RASED
7 directeurs d'école et 3 professeurs des écoles

Département de la Gironde

L'IA-DASEN
L'inspectrice de l'éducation nationale en charge de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés (IEN-ASH)
Le conseiller technique ASH de la rectrice
2 IEN-CCPD
10 directeurs d'école et 13 professeurs des écoles
3 psychologues de l'éducation nationale et 5 enseignants spécialisés affectés en RASED
11 élèves et 4 parents d'élèves

Département de la Loire

L'IA-DASEN
L'A-DASEN en charge du premier degré
L'IEN-ASH
3 IEN-CCPD
16 membres de 3 RASED
4 directeurs d'école et 6 enseignants intervenant dans les écoles correspondantes

Un conseiller pédagogique ASH
Le conseiller pédagogique départemental en charge de la formation

Département de la Marne

L'IA-DASEN
L'A-DASEN en charge du premier degré
3 IEN CCPD
2 psychologues de l'éducation nationale et 6 enseignants spécialisés affectés en RASED
4 directeurs d'écoles et 8 professeurs des écoles

Département de la Mayenne

L'IA-DASEN
L'A-DASEN en charge du premier degré
L'IEN-ASH
3 IEN-CCPD
4 psychologues de l'éducation nationale et 5 enseignants spécialisés affectés en RASED
6 directeurs d'école

Département de l'Orne

L'IA-DASEN
L'A-DASEN en charge du premier degré
2 IEN-CCPD
4 membres de RASED
4 directeurs d'école

Département du Pas-de-Calais

L'IA-DASEN
2 IEN-CCPD
3 psychologues de l'éducation nationale et 6 enseignants spécialisés affectés en RASED
8 directeurs d'école et 12 professeurs des écoles
12 élèves et 6 parents d'élèves

Paris

L'IA-DASEN chargé des écoles et des collèges
L'A-DASEN en charge du premier degré
Le CT-ASH
L'IEN-ASH
3 IEN-CCPD
3 psychologues de l'éducation nationale et 6 enseignants spécialisés affectés en RASED
3 directeurs et 3 professeurs des écoles

Département de la Seine-et-Marne

L'A-DASEN en charge du premier degré
2 IEN-CCPD
1 formateur INSPE responsable du 1^{er} degré
4 psychologues de l'éducation nationale et 6 enseignants spécialisés affectés en RASED
6 directeurs d'école et 12 professeurs des écoles
1 enseignant ressource difficultés de comportement (ERDC)
11 élèves et 5 parents d'élèves

Département de la Haute-Vienne

L'IA-DASEN

L'IEN-ASH

3 IEN-CCPD

Département de l'Yonne

L'IA-DASEN

L'IEN –ASH

3 IEN-CCPD

3 psychologues de l'éducation nationale et 4 enseignants spécialisés affectés en RASED

3 directeurs d'école

Département de l'Essonne

L'A-DASEN pour le premier degré

3 IEN-CCPD

Département de La Réunion

Le directeur académique adjoint

L'A-DASEN pour le premier degré

3 IEN-CCPD

3 psychologues de l'éducation nationale et 7 enseignants spécialisés affectés en RASED

5 directeurs d'école

Département de la Martinique

Le directeur académique adjoint

L'A-DASEN pour le premier degré

2 IEN ASH

3 IEN-CCPD

*avec le concours précieux de mesdames et messieurs les inspecteurs généraux suivants :

- Catherine Biaggi, Elisabeth Carrara, Yves Delécluse, Éric Fardet, Patrick Guichard, Ollivier Hunault, Marie-Hélène Leloup, Gilles Pétreault, Alain Plaud, Marc Rolland, Florence Smits, Yannick Tenne, Frédéric Thomas, Roger Vrand, Guy Waïss, *correspondants académiques*
- Caroline Moreau-Fauvarque, Lionel Tarlet, *au titre de la mission enseignement primaire de l'IGÉSR.*

Demandes de prise en charge d'élèves non satisfaites durant l'année 2019-2020

	Nombre de demandes reçues au total	Nombre de demandes satisfaites (avec interventions auprès d'élèves)	Commentaires fournis par les acteurs de terrain
Département 1			
Circonscription A	123	88	Implantation du RASED incompatible avec la prise en charge de l'ensemble des demandes. RASED sollicité pour l'accompagnement des enseignants plutôt que pour des prises en charge individuelles.
Circonscription B	89	19	
Département 2			
Circonscription A	624	504	L'IEN de la circonscription 2 précise que si le secteur EP a vu toutes ses demandes satisfaites, l'autre commune couverte par ce RASED n'a vu en revanche aboutir aucune demande, « parce que les moyens ne couvraient pas les besoins ».
Circonscription 2	Chiffres non fournis		

Extrait du compte-rendu d'activité d'une circonscription urbaine (département 3) : analyse du différentiel entre le nombre de demandes reçues par le RASED et le nombre d'interventions effectives

« Les actions d'aides :

Au total **503** demandes d'intervention ont été déposées mais contrairement à ce qui avait été rappelé en début d'année, 188 (37,4 %) l'ont été sans rédaction de **demande d'aide formalisée**. Nous prévoyons en 2020-2021 de n'étudier la situation **qu'à partir** des demandes écrites émanant des enseignants. Sur ces **503** situations certaines n'ont pas reçu de réponses :

- 80 concernaient des élèves scolarisés dans les classes à effectif dédoublé (CP et CE1), malgré tout 63 situations ont tout de même eu une réponse différenciée (EE, PEC, évaluations, contact avec les partenaires, accompagnement enseignant),
- 17 concernaient des élèves partis de l'école avant toute intervention,
- 66 n'ont pas eu d'intervention directe mais des conseils à transmettre aux familles ont été donnés aux directeurs ou enseignants,
- 17 concernaient des élèves de CM1 déjà repérés pour une orientation EGPA qui seront traités en début d'année scolaire 2020-2021 par la psychologue,
- 55 interventions étaient prévues (contre 8 l'année dernière) et n'ont pu être réalisées du fait du confinement ou de l'absence de Mme S et seront reportées, pour une grande partie, à la rentrée de septembre 2020.

Pour certaines situations, le RASED s'est mis en retrait pour laisser œuvrer les partenaires en libéral pour des prises en charge en cours.

Ainsi, sur les 503 entrées dans la file active, 347 élèves ont été concernés, toutes modalités confondues : par des formes différenciées d'intervention de la psychologue, par une intervention de l'enseignante spécialisée chargée des aides à dominante relationnelle et par les enseignantes spécialisées chargées des aides à dominante pédagogique. »

DEMANDE D'AIDE AU RASED 2020-2021

Demande reçue le : _____

Date d'analyse de cette demande : _____

Envoyer la demande numériquement au format PDF au RASED
 en conservant un exemplaire dans l'école

L'ÉLÈVE

Prénom**Nom**

Sexe : M / F

Date de naissance : / /

Assiduité :

Classe :

École :

Enseignant :

Historique de la scolarité

Année scolaire	École fréquentée	Niveau de classe	Aides internes : différenciation, APC, PPRE, PAI, PAP, Stage de réussite, aide E, aide G, psychologue,...	Aides externes : orthophoniste, psychomotricité, CMPP, CAMSP, MPDH...
En cours				
Année -1				
Année -2				
Année -3				
Année -4				
Année -5				
Année -6				

Quels sont les atouts, les réussites de cet élève ? (points d'appui importants à prendre en compte pour l'aider au mieux)

Que dit l'enfant de ses difficultés ?

LES REPRÉSENTANTS LÉGAUX

Parent 1 : Tél. + adresse:

Parent 2 : Tél. + adresse:

Le cas échéant, autre responsable légal (*tuteur, ASE...*) : _____

Fratrie (*préciser, si possible, les années de naissance*) : Frère(s) : _____ - Sœur(s) : _____

Quel est l'avis des parents sur la situation scolaire actuelle de leur enfant ?

ANALYSE DES DIFFICULTÉS DE L'ÉLÈVE

Quels éléments observés permettent de décrire les difficultés rencontrées par cet élève dans la classe et dans l'école ? (**vous pouvez vous aider du guide en annexe**)

DIFFICULTÉS AU NIVEAU DU COMPORTEMENT DE L'ÉLÈVE

→ ***Décrire, expliquer*** :

DIFFICULTÉS DANS LE DOMAINE TRANSVERSAL

→ ***Décrire, expliquer*** :

DIFFICULTÉS DANS LE DOMAINE DE LA LANGUE ORALE

→ *Décrire, expliquer* :

DIFFICULTÉS DANS LE DOMAINE DE L'ÉCRIT

→ *Décrire, expliquer* :

DIFFICULTÉS DANS LE DOMAINE DES MATHÉMATIQUES

→ *Décrire, expliquer* :

DIFFICULTÉS DANS LE DOMAINE MOTEUR

→ *Décrire, expliquer* :

INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES

Problèmes particuliers, informations spécifiques à communiquer au RASED :

Quels sont les aménagements actuellement mis en œuvre dans la classe et dans l'école pour aider cet élève et construire un contexte d'apprentissage plus favorable ?

Différenciation *proposée au niveau du support, de la quantité de travail, du rythme de travail, des exigences en termes de contenus, de tâches, de consignes...*

Étayage, aménagements pédagogiques, dispositif spécifique : *accompagnement dans l'entrée dans la tâche, reformulations des consignes, aides méthodologiques, supports matérialisés, manipulation, renforcements positifs, adaptation du temps de scolarisation, aménagement du temps de récréation...*

Groupe de besoins *(décloisonnement...)*

A.P.C.

Objectif(s) visé(s) >

Stage de réussite

Objectif(s) visé(s) >

Équipe éducative **date :** / /

Autres :

Quelles sont vos attentes ? (cocher)

- Aménagements du contexte d'apprentissage et adaptations spécifiques pour cet élève.**
- Travail partenarial avec l'équipe du RASED** *(entretien, lien avec parents, mise en place d'une aide spécialisée, propositions d'adaptations pédagogiques en prolongement de l'aide, demande d'un bilan psychologique,...).*
- Demande d'intervention des personnels de la médecine scolaire.**
- Autre** *(à préciser) :*

Demande rédigée le : / /

Demande d'aide Pôle ressource

La famille doit être informée de cette demande.

Date de rédaction : [REDACTED]

A retourner à :

Inspection de l'éducation nationale Circonscription de

Et aux adresses mails des référents Pôle ressource de votre école*

****Ce document est interne à l'éducation nationale et ne doit transiter que par la messagerie @ac...***

Ecole : [REDACTED]	Nom : [REDACTED]
Classe : CP [REDACTED]	Prénom : [REDACTED]
Nom de l'enseignant(e) : [REDACTED]	Date de naissance : [REDACTED]
Nom, adresse, téléphone de chaque parent :	

Dossier MDPH : non type d'aide :

Langue parlée à la maison :

Éléments objectifs qui vous amènent à demander une aide pour cet élève :

<p>Quels sont ses points forts ? (préciser les domaines)</p> <p>Depuis le début de l'année, A. a fait beaucoup de progrès car il était très immature. Il fait beaucoup d'efforts et commence à demander l'aide de l'adulte quand cela est nécessaire. Il est sensible aux encouragements.</p>	
<p>Quelles sont ses difficultés ? (Préciser les domaines)</p> <p>Difficultés surtout dans le domaine du Français.</p> <p>A. a beaucoup de problèmes au niveau du langage, le vocabulaire est pauvre ainsi que la syntaxe. Il a aussi des problèmes au niveau de la prononciation.</p> <p>Il a parfois des problèmes pour comprendre les consignes.</p> <p>En lecture, il reconnaît avec difficulté la lettre et le son qu'elle émet (il a besoin d'utiliser la méthode Borel-Maisonnny) et a du mal à associer les sons pour les syllabes.</p> <p>En Mathématiques, A. n'a pas de difficulté en numération mais en calcul. Il a besoin de manipuler pour des petits calculs et ne sait pas utiliser le sur-comptage.</p> <p>Des difficultés aussi de logique dans les problèmes.</p>	
<p>Quelle est sa relation avec les autres enfants ?</p> <p>Il a de bonnes relations mais il est plutôt timide. Il ne parle pas spontanément des problèmes qu'il peut rencontrer avec ses camarades dans la cour (ex : bousculades...).</p>	<p>Quel est son comportement avec l'adulte ?</p> <p>En début d'année, il restait dans son coin et n'osait pas prendre la parole. Depuis, il demande de temps en temps l'aide de l'adulte et fait des efforts pour participer à l'oral.</p>

Renseignements sur les aides apportées :

	Dans l'école	Hors de l'école
Année en cours	- Modalités de différenciation en classe: - Reformulation des consignes par l'élève - Aide individuelle ou en petit groupe lors du passage à l'écrit - Objectifs de l'APC - Travail sur le graphisme - Vocabulaire - Décodage et encodage - Objectifs du PPRE : _____	(Orthophonie, psychomotricité, CAMPS, suivis CMPEA, CMPP, SESSAD...) _____
Années précédentes	(Prise en charge RASSED, équipes éducatives, UPE2A, PPRE, APC, autres...) _____	_____

Évaluations standardisées :	Rencontres avec les familles :
<input type="checkbox"/> Nationales CP : oui <input type="checkbox"/> Mi CP : _____ <input type="checkbox"/> Nationales CE1 : _____ <input type="checkbox"/> ELFE : _____ <input type="checkbox"/> CM1 Maths : _____ <input type="checkbox"/> ROC : _____ <input type="checkbox"/> Autres : précisez _____	_____

Renseignements complémentaires :

A est un élève assez réservé, il manque de maturité et beaucoup de confiance en lui. Il a besoin qu'on le motive et qu'on le rassure. C'est le petit dernier de la famille, il a deux sœurs. A la maison, on parle trois langues, le français, l'espagnol et le roumain. Les parents ne maîtrisent pas bien la langue française (ou peu pour le papa). Malgré ses difficultés, A. fait beaucoup d'efforts et ne manque pas de volonté, ce qui n'était pas le cas en début d'année.

Réponses des membres du Pôle Ressource après étude de la fiche d'appel :

Aide à l'évolution du PPRE (par le Maître E ou le CPC ou le psychologue scolaire).

Observation et/ou évaluation d'un enseignant spécialisé.

X Aide d'un enseignant spécialisé auprès de l'élève (selon secteur) : maître E (obs G)

Aide du psychologue de l'éducation nationale.

Aide d'un conseiller pédagogique.

Autre :

**Champs disciplinaires et compétences objets d'intervention
de l'enseignant spécialisé à dominante pédagogique**

Étude sur un département pour 2 circonscriptions, année 2018-2019 (plusieurs de nos interlocuteurs ont préféré fournir les indicateurs d'une année scolaire standard, sans perturbation sanitaire) :

Circonscription A :

Domaines d'intervention	Nombre d'interventions	Pourcentage d'élèves suivis par domaine
Français	217	66,77%
Maths	31	9,54%
Français / Maths	15	4,62%
Pré-requis maternelle	47	14,46%
Compétences transversales	14	4,31%
Autres	1	0,31%

Circonscription B :

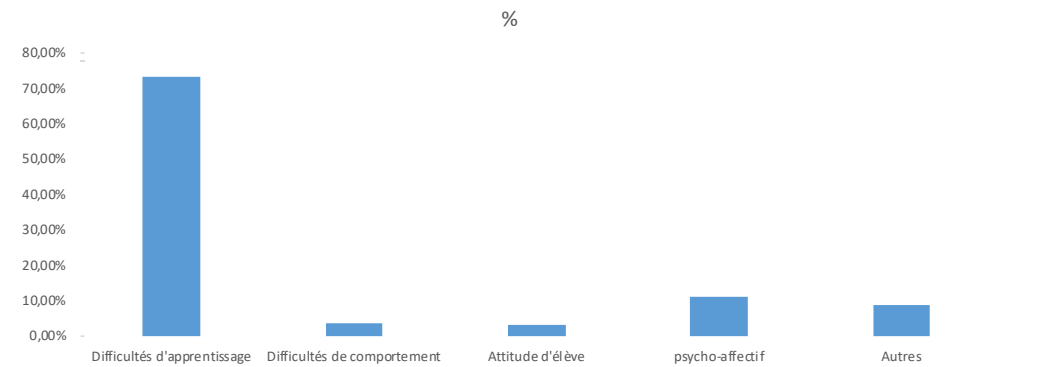
Domaines d'intervention	Nombre d'interventions	Pourcentage d'élèves suivis par domaine
Français	192	70,85%
Maths	14	5,17%
Français / Maths	25	9,23%
Pré-requis maternelle	17	6,27%
Compétences transversales	6	2,21%
Autres	17	6,27%

Tableau fe bord RASED 2019-2020

Nombre de filles prises en charge	189	sur	356	53,09%
Nombre de garçons pris en charge	315	sur	356	88,48%
Nombre d'enfants de fin d'année (oct nov déc)	152	élèves sur	356	42,70%
Nombre d'enfants en suivi extérieur	154	élèves sur	356	43,26%
Nombre élèves ayant déjà été maintenu	24	élèves sur	356	6,74%

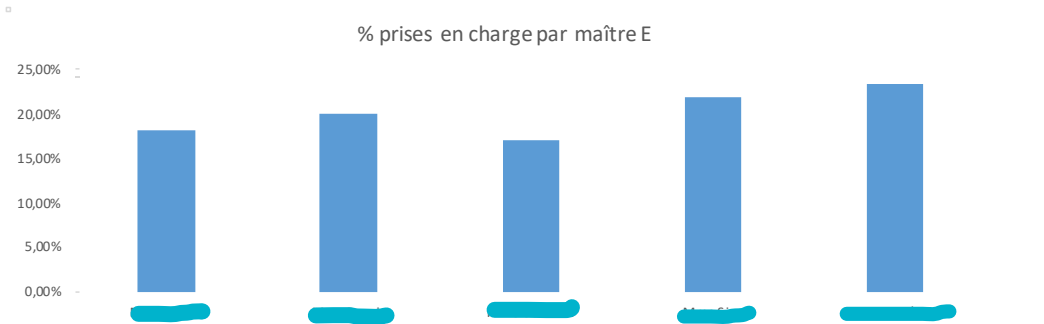
Motif de la demande

Motif de la demande	Quantité	%
Difficultés d'apprentissage	343	73,29%
Difficultés de comportement	18	3,85%
Attitude d'élève psycho-affectif	14	2,99%
Autres	51	10,90%
	42	8,97%



Nombre de prises en charge par maître E

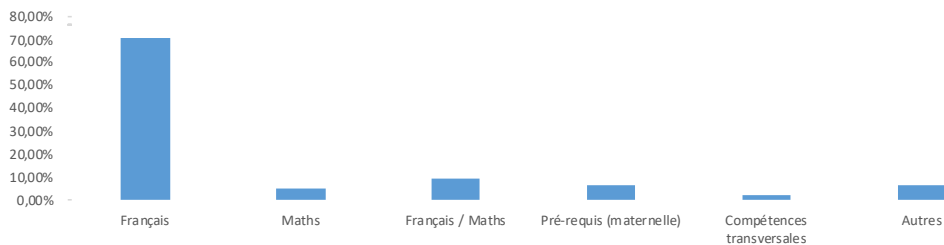
Maîtres E	Nombre de prises en charge	% prises en charge par maître E
[Redacted]	49	18,08%
[Redacted]	54	19,93%
[Redacted]	46	16,97%
[Redacted]	59	21,77%
[Redacted]	63	23,25%



Domaine d'intervention E

Domaine d'intervention E	Quantité	% d'élèves suivis par motif
Français	192	70,85%
Maths	14	5,17%
Français / Maths	25	9,23%
Pré-requis (maternelle)	17	6,27%
Compétences transversales	6	2,21%
Autres	17	6,27%

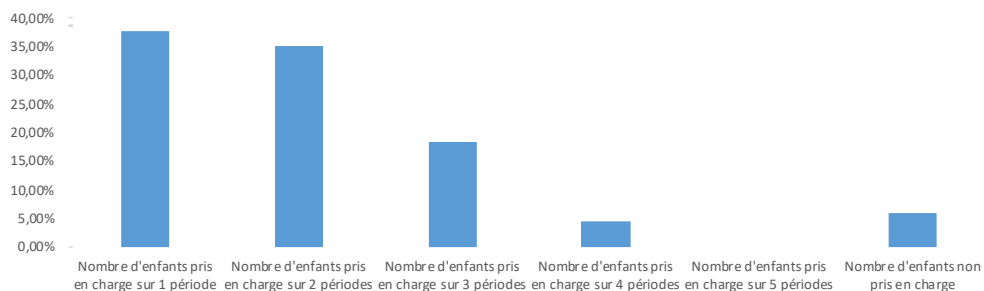
% d'élèves suivis par motif



Durée prise en charge E

Durée de la prise en charge E	Nbre d'élèves	%
Nombre d'enfants pris en charge sur 1 période	102	37,64%
Nombre d'enfants pris en charge sur 2 périodes	95	35,06%
Nombre d'enfants pris en charge sur 3 périodes	50	18,45%
Nombre d'enfants pris en charge sur 4 périodes	12	4,43%
Nombre d'enfants pris en charge sur 5 périodes	0	0,00%
Nombre d'enfants non pris en charge	9	5,88%

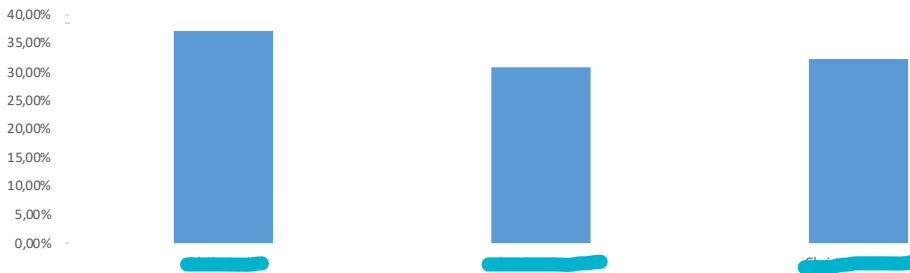
%



Nombre de prises en charge par psychologue

Psychologues scolaires	Nombre de prises en charge	% prises en charge par psy
[REDACTED]	108	37,24%
[REDACTED]	89	30,69%
[REDACTED]	94	32,41%

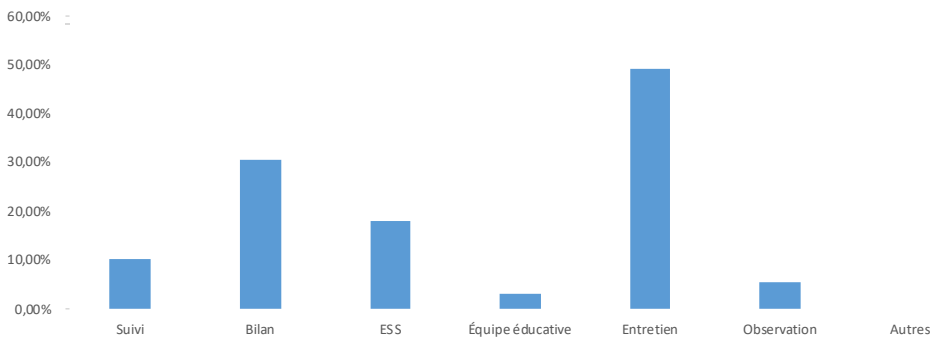
% prises en charge par psy



Interventions psy

Interventions psy	Nombre d'élèves	% d'élèves
Suivi	30	10,34%
Bilan	89	30,69%
ESS	52	17,93%
Équipe éducative	9	3,10%
Entretien	143	49,31%
Observation	16	5,52%
Autres	0	0,00%

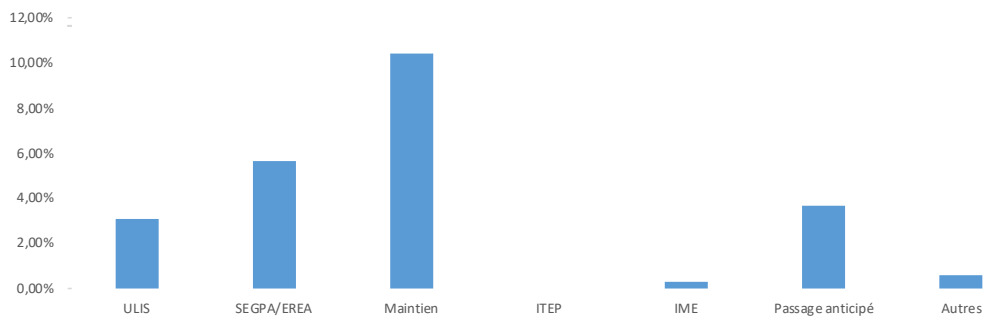
% d'élèves



Orientations

Orientations préconisations	Nombre d'élèves orientés en ...	% d'élèves orientés en...
ULIS	11	3,09%
SEGPA/EREA	20	5,62%
Maintien	37	10,39%
ITEP	0	0,00%
IME	1	0,28%
Passage anticipé	13	3,65%
Autres	2	0,56%

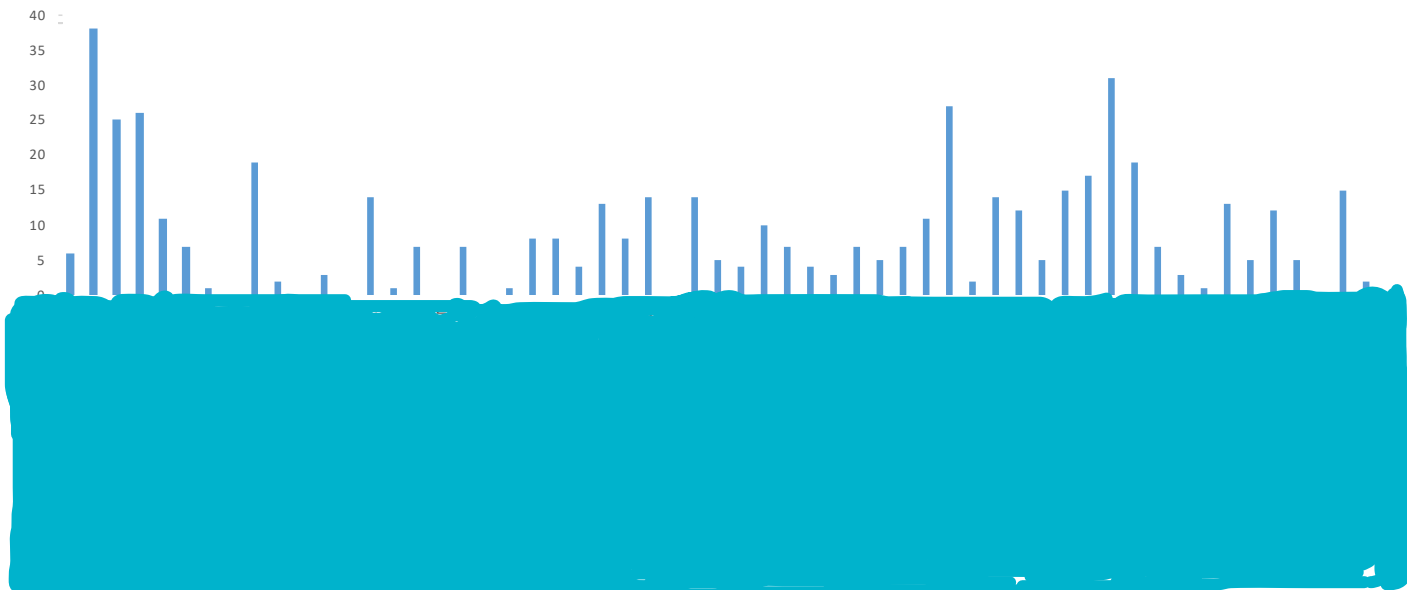
% d'élèves orientés en...



Nombre d'élèves suivis par école

Nom de l'école	Nombre d'élèves suivis	% d'élèves suivis
	6	9,68%
	38	24,52%
	25	15,82%
	26	21,49%
	11	11,00%
	7	7,29%
	1	1,61%
	0	0,00%
	19	19,79%
	2	2,50%
	0	0,00%
	3	17,65%
	0	0,00%
	14	16,47%
	1	5,56%
	7	13,21%
	0	0,00%
	7	8,64%
	0	0,00%
	1	5,56%
	8	18,60%
	8	8,33%
	4	18,18%
	13	23,21%
	8	10,00%
	14	12,84%
	0	0,00%
	14	14,00%
	5	7,46%
	4	8,89%
	10	20,83%
	7	14,89%
	4	18,18%
	3	15,79%
	7	9,86%
	5	14,29%
	7	18,92%
	11	24,44%
	27	15,79%
	2	3,92%
	14	11,76%
	12	16,22%
	5	12,20%
	15	11,63%
	17	15,04%
	31	27,93%
	19	19,19%
	7	10,61%
	3	6,67%
	1	3,33%
	13	31,71%
	5	8,06%
	12	15,00%
	5	10,00%
	0	0,00%
	15	10,27%
	2	8,00%

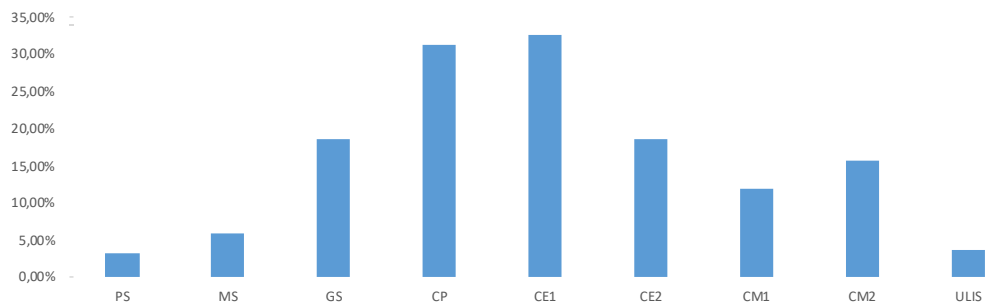
Nombre d'élèves suivis par école



Nombre d'élèves suivis par niveau

Niveau	nombre d'élèves par niveau	% d'élèves par niveau
PS	11	3,09%
MS	21	5,90%
GS	66	18,54%
CP	111	31,18%
CE1	116	32,58%
CE2	66	18,54%
CM1	42	11,80%
CM2	56	15,73%
ULIS	13	3,65%

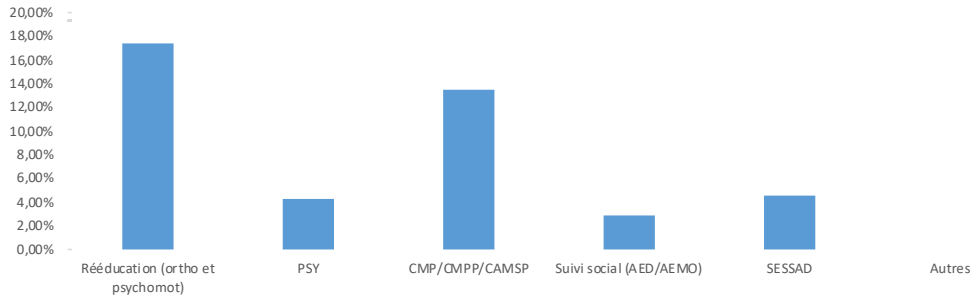
% d'élèves par niveau



Suivis extérieurs

Suivis extérieurs et autres aides	Nombre de suivis	% suivis extérieurs
Rééducation (ortho et psychomot)	62	17,42%
PSY	15	4,21%
CMP/CMPP/CAMSP	48	13,48%
Suivi social (AED/AEMO)	10	2,81%
SESSAD	16	4,49%
Autres	0	0,00%

% suivis extérieurs



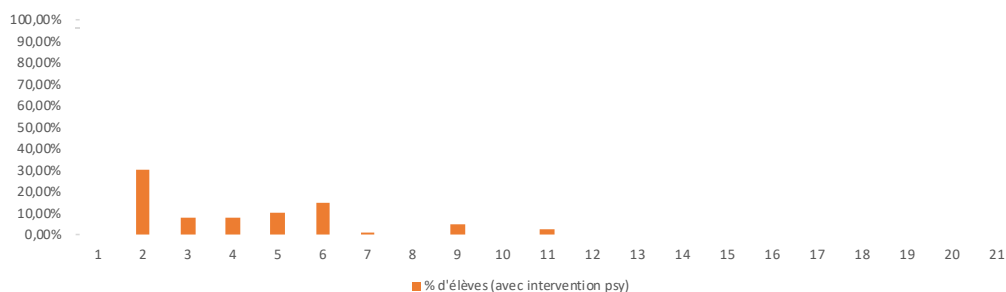
Préconisation

Préconisations	Nombre
Rééducation (ortho et psychomot)	48
PSY	21
CMP/CMPP/CAMSP	19
SESSAD	7
AVS	16
Autres (ergo, orthoptie, etc.)	5

Nombre d'interventions psy par élève

Nombre d'interventions	nombre d'élèves	% d'élèves (avec intervention psy)
0	0	0,00%
1	24	30,00%
2	6	7,50%
3	6	7,50%
4	8	10,00%
5	12	15,00%
6	1	1,25%
7	0	0,00%
8	4	5,00%
9	0	0,00%
10	2	2,50%
11	0	0,00%
12	0	0,00%
13	0	0,00%
14	0	0,00%
15	0	0,00%
16	0	0,00%
17	0	0,00%
18	0	0,00%
19	0	0,00%
20	0	0,00%

% d'élèves (avec intervention psy)



Nombre d'élève ayant une AVS et/ou un PAP

AVS / PAP	Nombre d'élèves	% d'élèves
AVS	23	6,46%
PAP	7	1,97%
AVS / PAP	0	0,00%

Durée moyenne des prises en charge par maître E

	Nombre de périodes en moyenne par élève
[redacted]	1,62
[redacted]	1,13
[redacted]	1,00
[redacted]	2,14
[redacted]	1,92

**Circonscription D.
Bilan enseignante spécialisée E :
Année scolaire : 2018/2019**

Analyse quantitative

Cette année 2018-2019 a été marquée sur le groupe scolaire H (et sur le groupe scolaire P, sur lequel je suis intervenue à raison de deux créneaux par semaine) par l'ouverture des CP dédoublés.

- Au niveau du CP, pendant la première période, je suis donc intervenue ponctuellement dans les classes, pour des observations, et en appui aux élèves qui rencontraient des difficultés de langage, de compréhension
- Une co-intervention régulière (deux fois par semaine), dans une classe de CP, s'est avérée indispensable pour deux élèves rencontrant d'importantes difficultés d'entrée dans la lecture. D'ailleurs au cours de l'année (dès le mois de janvier, une prise en charge en regroupement d'adaptation est devenue nécessaire : ces élèves n'ayant pas encore consolidés les prérequis au CP)

Mes interventions en regroupement d'adaptation se situent majoritairement au **Cycle II**.

L'accent a été mis sur le niveau CE2 : d'une part sur l'école H, d'autre part sur l'école P (école dans laquelle je suis intervenue pour 14 élèves dont certains à besoins éducatifs particuliers, d'autres en difficultés massives pour lesquels une orientation en dispositif ULIS a été proposée)

Au Cycle III, les élèves suivis relèvent pour la plupart de situations particulières ou de difficultés durables et persistantes : → je privilégie l'intervention dans la classe, en appui de l'enseignant pour réfléchir sur des aménagements pédagogiques qui puissent permettre à l'élève de continuer à progresser au sein du groupe-classe. (Je ne comptabilise donc pas ces élèves dans le tableau de « prises en charge »)

Analyse qualitative (d'après la circulaire 2014 – 107)

Indiquez pour chaque rubrique vos constats de réussite et difficultés, vos analyses et propositions éventuelles...

- **Aide directe aux élèves**

- Au terme d'une série d'aménagements pédagogiques

Auprès d'élèves de Cycle III : Élèves en difficultés importantes de lecture et d'entrée dans la langue écrite : **des élèves de CM1** (pendant toute l'année scolaire). Ce sont souvent des élèves ayant fait l'objet de prises en charge successives au Cycle II → élèves en difficultés persistantes pour lesquels, un accompagnement auprès des enseignants de classe, et (pour certains) une intervention en adaptation (deux ou trois créneaux par semaine) se sont avérés indispensables.

Concernant **des élèves de CM2** : Deux élèves ont également bénéficié d'une prise en charge dans le domaine de la langue (L'une d'elle relève d'une ULIS)

Huit élèves de CM1 ont bénéficié d'une prise en charge mathématique : pour cinq d'entre eux cette prise en charge en regroupement d'adaptation s'est déroulée deux fois par semaine de Novembre à Juin. Ce sont des élèves, qui en numération n'ont pas atteint les compétences de fin de cycle 2. Ils ont besoin de manipuler, de s'approprier les outils pouvant leur servir d'étayage.... Un travail spécifique – d'une part en regroupement d'adaptation et d'autre part en co-intervention, avec l'enseignant, dans la classe de chacun d'entre eux – a permis qu'ils retrouvent une image d'eux-mêmes plus positive et qu'ils améliorent leurs compétences.

Auprès d'élèves de Cycle II : Élèves de CE2 : Comme l'année précédente, à la suite d'aménagements pédagogiques et de la mise en place d'ateliers de lecture dans les classes de CE2, regroupement de six d'élèves afin de travailler sur un projet lecture / écriture faisant intervenir d'autres disciplines (histoire, géographie, arts, mathématiques...) → Cela a permis de ne pas stigmatiser les élèves (Ils ont réalisé une exposition à destination des classes de CE2). Le travail en partenariat avec les enseignantes (notamment sur les domaines Histoire/Géographie et Mathématiques) permet une meilleure lisibilité de continuité pédagogique et représente un projet « porteur » pour les élèves.

Les élèves de CE2 apprécient particulièrement ce genre de projet : Ils ont fait un retour très positif auprès des élèves de leurs classes (en plus de l'exposition, apport de jeux de quizz, de fiche technique pour construction d'une pyramide...) et ont été capables d'analyser les progrès réalisés, notamment en lecture/compréhension.

Élèves de grande section Six élèves de l'école maternelle P. et quatre élèves de l'école G. ont bénéficié d'une prise en charge en langage. Certains d'entre eux rencontrent des difficultés importantes de prononciation et n'ont pas, pour l'instant de suivi orthophonique. D'autres ont une syntaxe aléatoire et un lexique très restreint.

- Interventions d'emblée

Au terme d'évaluations (cette année REPERES CE1), **les élèves de CE1** présentant des difficultés importantes de lecture – élèves de CP pour lesquels l'entrée dans la lecture s'est faite tardivement et ayant fait l'objet d'un PPRE continuité – sont repris trois fois par semaine (jusqu'en février) au sein d'un regroupement (apprentissage / révisions de sons et travail de la compréhension ; → outils et albums communs avec les enseignantes de CE1 afin de travailler également un parcours culturel) : Cela permet une meilleure lisibilité du parcours pédagogique d'une part pour les enseignantes de CE1 et d'autre part, pour les élèves qui retrouvent les mêmes « outils d'étayage ».

Cette année l'aide s'est poursuivie à raison de deux fois par semaine (à partir de février) L'appropriation du code reste encore fragile pour quelques-uns présentant des difficultés orthophoniques avérées : (Ces élèves seront à soutenir par la suite afin de proposer un étayage adapté).

Lors du second et du troisième trimestres huit élèves de CE1 ont également bénéficié d'une aide en numération.

Des élèves de CE2 ont fait l'objet d'un accompagnement particulier tant à H qu'à P. L'accent a surtout porté pour P sur l'acquisition de la lecture (certains élèves étant en très grande difficulté !) et sur l'entrée dans l'écrit pour H.

Enfin, **des élèves de cycle III en difficulté persistantes** mobilisent toujours, comme les années précédentes, ma vigilance et requièrent une aide à la fois dans la classe et, souvent également en regroupement d'adaptation afin de vivre d'autres expériences.

- **Appui aux enseignants et aux équipes**

Analyse partagée des difficultés d'apprentissage avec l'enseignant de la classe ou l'équipe pédagogique

L'équipe RASED de H est restée mobilisée, comme les années précédentes, pour intervenir sur des situations comportementales d'élèves parfois très difficiles au Cycle III, voire cette année au cycle II.

Ce dispositif, en complément des ateliers de « réflexions psycho-sociales » mis en place, lors de la dernière période (auprès des élèves de CM2), par Madame X, enseignante spécialisée à dominante relationnelle et Mme Y, psychologue permet toujours un relatif apaisement des tensions et représente pour certains élèves un espace de « re-construction » et d'expression en dehors de la classe.

Pour certains élèves, les PPRE mis en place s'avèrent insuffisants : remobiliser des élèves nécessitent d'obtenir le réel soutien et accompagnement des familles.

- Aide apportée au cours de l'année aux enseignants de CM1 afin d'évaluer plus spécifiquement certains élèves en difficultés pour adapter des réponses pédagogiques au sein de la classe et apporter un étayage. (Pour quelques-uns d'entre eux se posent déjà l'éventualité d'une orientation en parcours EGPA : il faut préparer l'élève et la famille)

Participation à **27 équipes éducatives et 5 ESS à l'école H, 5 équipes éducatives en Maternelle et 4 équipes éducatives et 1 ESS à P**

Accompagnement pour élaborer des réponses adaptées aux besoins des élèves en difficulté

Au mois d'Octobre 2018 : Aide à la passation des évaluations de Mathématiques, à leur correction et à l'analyse : → cela a permis une réflexion sur des pistes de travail et des dispositifs d'étayage spécifique à apporter aux élèves les plus en difficultés.

Au mois de Décembre, j'ai également participé avec les enseignants de Cycle III (CM1 / CM2) à la passation des épreuves REPERDYS et à leur analyse.

Cet outil, intéressant, a permis de mettre en place, dans les classes des exercices de copie plus réguliers (en explicitant les démarches opérantes), de travailler, dans les dictées ou les productions d'écrits sur des typologies d'erreurs... et, plus généralement cela a conduit à approfondir un questionnement sur l'apprentissage de l'étude de la langue. (Cette réflexion est à poursuivre l'an prochain)

Au cours de cette année 2018-2019, environ six élèves, relevant d'un dispositif UPE2A se sont présentés dans l'école. Je suis intervenue, en collaboration avec les enseignants des classes pour l'évaluation, l'intégration et les adaptations pédagogiques à mettre en œuvre au sein de la classe afin d'aider les apprentissages. Cependant, ils s'avèrent que ces élèves ont une fréquentation irrégulière dans la semaine et ne sont, bien souvent, inscrits à l'école que quelques mois.

L'adaptation au milieu scolaire, pour ces élèves s'est avérée difficile et l'entrée dans les apprentissages parfois compliquée, d'autant que nous n'avons pas toujours le concours des familles !

Madame X et moi-même avons participé aux ateliers de jeux de Langage que l'école maternelle G a reconduits cette année, à raison d'une séance par semaine de Novembre à Mai. Ils concernaient les élèves de Grande Section d'une part et les élèves de moyenne section d'autre part (une semaine sur deux, alternativement) → cinq à six élèves par atelier : le même groupe d'élèves était suivi par le même adulte tout au long de l'année.

Si le fait de suivre les mêmes élèves tout au long de l'année est très intéressant (meilleure connaissance des élèves, apport linguistique davantage ciblé et pertinent pour chaque élève), nous pouvons regretter qu'un nombre de séances trop faible soit accordé à chaque groupe d'élèves → Cela représente environ une dizaine de séances pour les MS et une dizaine de séances pour les GS dans l'année : c'est insuffisant pour permettre une réelle progression des enfants. (Par ailleurs, une concertation entre les enseignantes et les membres du RASED devrait permettre de définir clairement des objectifs, de préciser le matériel à utiliser et des moyens d'évaluation à mettre en œuvre !)

Tout au long de l'année : Aide à la rédaction des PPRE et aide à la mise en place d'adaptations pédagogiques au sein des classes afin que les élèves renouent avec l'expérience de la réussite au sein de la classe. (Faire en sorte que l'élève puisse mesurer ses progrès !)

Accompagnement pour la mise en œuvre de pratiques pédagogiques qui favorisent la réussite de tous les élèves.

- **Appui aux enseignants dans les relations avec les familles**
- **Au sein du cycle II**, je rencontre les parents d'élèves suivis, très souvent avec l'enseignante de la classe pour une analyse commune et ensuite je continue l'entretien seule avec les parents : → Cela permet de croiser les regards, de mieux comprendre la situation, d'avoir un discours commun avec la collègue.

- **Au sein du cycle III**, très souvent, je pratique de la même manière : rencontre des parents avec l'enseignante de la classe. Pour des élèves en grande difficulté, cela peut faciliter l'entretien et permettre à la famille d'appréhender davantage « l'élève dans sa complexité ».
- Aide en classe avec l'enseignant (ou lors de réunions spécifiques avec le professeur de la classe) à la mise en place de réponses pédagogiques adaptées pour des élèves ayant des lacunes importantes et des difficultés durables.
- Rédaction en collaboration avec les enseignants (et les élèves) **des PPRE-continuité 2019** (pour accompagner l'élève dès la rentrée de **septembre 2019** : ➔ **28 PPRE Continuité concernant les classes du CP au CM1**) ; (les PPRE-Passerelle de CM2 ayant été rédigés et transmis aux Collèges pendant la première quinzaine de juin 2019) **et 7 PAP (qui ont été rédigés pour des élèves à besoins éducatifs particuliers de CE1, CE2 et CM1** : ces élèves ont pour la plupart un suivi en orthophonie, ou en psychomotricité, ou en psychologie)

- **Projets 2019-2020**

- Après les premiers jours de septembre, rencontre avec les élèves bénéficiant d'un PPRE continuité (et leurs enseignants) ➔ faciliter la mise en œuvre du PPRE, parler des aménagements (aides, outils...) à mettre en place rapidement, pour sensibiliser l'élève et sa famille sur les progrès possibles à réaliser. (Cibler tout d'abord les élèves de Cycle III afin de s'assurer que les aménagements pédagogiques mis en place vont leur permettre de travailler à leur niveau et « d'avoir l'expérience de la réussite » pour les mobiliser dans l'apprentissage.)
- ➔ Cette action s'est avérée très positive en 2018-2019 : Elle a été appréciée à la fois par les enseignants et les élèves.

L'aide apportée en classe à l'élève est plus rapide. Ce dernier se mobilise davantage en début d'année : le fait de rencontrer sa famille, d'évoquer les difficultés mais aussi les points d'appui et d'entrevoir des moyens rapides à mettre en œuvre pour progresser l'encourage.

- Poursuivre la réflexion engagée avec les enseignants de Cycle III sur les stratégies de copie (suite aux évaluations REPERDYS)



**PROGRAMME PERSONNALISÉ DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE
P.P.R.E.**

Cycle ...2...

Etabli au cours du conseil des maîtres de cycle du :

NOM : **Prénom :**

Né(e) le ...30/11/13.....

Ecole : Ecole élémentaire de

Parcours scolaire :

Cycle	Année	Classe	Ecole	Enseignant	APC	PPRE	Suivi extérieur*	Suivi RASED		
								E	G	psy
Cycle 2	CP	CP								
	<u>2020-2021</u>	<u>CE1</u>			X	X				
Cycle 3										

Cocher les cases

*Cette rubrique ne peut être renseignée qu'avec l'accord des parents

Signatures

Date : 17/11/20

Enseignant(e)

Directeur

Parents

Elève

Fiche de mise en œuvre du P.P.R.E.

Période du 16 novembre 2020 au 5 février 2021

Nom et prénom de l'élève :

Français

Mathématiques

Domaine 2 du socle

Autre précisez.....

BILAN « DIAGNOSTIC » de l'élève dans le domaine concerné par le PPRE :

POINTS D'APPUI*	DIFFICULTES*
<ul style="list-style-type: none"> - Il connaît les sons simples. - Il lit des syllabes simples. - Il lit quelques mots outils. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il confond certains sons. - Il éprouve des difficultés à lire des syllabes complexes. - Il ne connaît pas certains sons complexes. - Il n'a pas beaucoup de mots outils en mémoire.

OBJECTIF GENERAL CIBLE DECOULANT DU BILAN*:

Identifier des mots de manière de plus en plus aisée, lire à voix haute.

COMPETENCES ET/OU CONNAISSANCES ASSOCIEES INTERMEDIAIRE*:

Être capable de distinguer des sons proches.

Être capable de lire des syllabes complexes.

Être capable de lire des mots de manière fluide.

Signatures

Date : 15/11/20

Enseignant(e)

Directeur

Parents

Elève

* guide d'aide pour l'élaboration du PPRE

DESCRIPTION DES ACTIONS DE DIFFERENCIATION MENEES DANS ET/OU HORS DE LA CLASSE *

Compétences et connaissances associées intermédiaires	Actions menées dans la classe	Actions menées dans le cadre des APC	Actions menées par le RASED, le maître supplémentaire, en décloisonnement...	Evaluation Progrès constatés à l'issue de la période
Etre capable de distinguer des sons proches.	- Exercices pour distinguer les sons.	- Discriminer des sons dans des mots. - Choisir et écrire le bon son dans un mot.		
Etre capable des syllabes complexes.	- Lecture de syllabes complexes.	Jeu sur les syllabes complexes.		
Etre capable de lire des mots de manière fluide.	- Lecture de textes courts et adaptés.	Exercices de fluence.		

* guide d'aide pour l'élaboration du PPRE

Liste des principaux sigles

A-DASEN	Adjoint à l'inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale en charge du premier degré
APC	Activités pédagogiques complémentaires
CAPPEI	Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'école inclusive
CDAPH	Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées
CMP	Centre médico-psychologique
CMPP	Centre médico-psycho-pédagogique
CPC	Conseiller pédagogique de circonscription
DGESCO	Direction générale de l'enseignement scolaire
DGRH	Direction générale des ressources humaines
IA-DASEN	Inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation
IEN	Inspecteur de l'éducation nationale
IEN-CCPD	Inspecteur de l'éducation nationale chargé d'une circonscription du premier degré
IEN-ASH	Inspecteur de l'éducation nationale en charge de l'adaptation et de la scolarisation des élèves en situation de handicap
INSPE	Institut national supérieur pour le professorat et l'éducation
MDPH	Maison départementale des personnes handicapées
MFIN	Module de formation d'initiative nationale dans le domaine de l'adaptation et de la scolarisation des élèves en situation de handicap
PPRE	Programme personnalisé de réussite éducative
RASED	Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
REP	Réseau d'éducation prioritaire
REP+	Réseau d'éducation prioritaire renforcé
RGPP	Révision générale des politiques publiques
SESSAD	Service d'éducation spéciale et de soins à domicile
ULIS	Unités localisées pour l'inclusion scolaire
UPE2A	Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants