

PLUS NOMBREUX
POUR ÊTRE PLUS FORTS,
N'HÉSITEZ PAS,
DÈS LE 27 NOVEMBRE.

VOTEZ
SNUIPP-FSU
AVEC ET POUR VOUS.



>> SPECIAL
ASH

RASED, CLIS, ULIS, ESMS

SNUipp



SNUipp-FSU

n° 113 - Nov. - Déc. 2014 - Janv. 2015

infos

TROUBLES SPECIFIQUES DES APPRENTISSAGES

DITO

Le ministère a engagé une série de chantiers dans les domaines de l'adaptation et de la scolarisation des élèves « à besoins éducatifs particuliers ». Certains ont abouti (RASED, AESH), d'autres sont en passe de le faire (PPS, PAP...) et d'autres encore sont en panne sèche (ESMS) ou n'ont pas encore démarré (Refonte des formations spécialisées).

Vous trouverez dans ce numéro un point aussi complet que possible.

A toutes les étapes des négociations et de l'élaboration de ces nouveaux textes, le SNUipp-FSU a porté et continuera de porter la parole des enseignants. Il a demandé que leur mise en œuvre s'accompagne d'une information et d'une formation, qui restent indispensables. Il a œuvré pour que les intentions, souvent louables, ne soient pas dévoyées ou conduisent à une charge de travail accrue pour les personnels.

Le bilan d'étape reste mitigé. Si des progrès peuvent être enregistrés (CDI pour les AESH, missions réaffirmées pour les RASED), le SNUipp-FSU considère que les situations difficiles que connaissent nos collègues ne sont pas réglées pour autant ! Dans le contexte de crise que nous connaissons, les restrictions budgétaires – même si l'Éducation Nationale reste prioritaire – pèsent et ne permettent pas de répondre à tous les besoins. Et certains dossiers, comme la refonte de la formation, nécessiteront toute notre vigilance.

Le chemin est encore long pour aboutir à l'objectif d'une école inclusive pourtant inscrit dans la loi d'orientation et de programmation. Et il ne sera pas atteint sans prendre en considération la parole des personnels et les situations réelles du terrain. Dès à présent c'est dans les urnes que celle-ci doit se faire entendre, en votant massivement pour les listes du SNUipp et de la FSU !



UE AUTISME DANS LES ECOLES MATERNELLES

Dans le cadre du 3^{ème} plan autisme, 30 Unités d'Enseignement en maternelle (1 par académie) pour enfants avec autisme ont ouvert à la rentrée 2014. Il s'agit d'un dispositif médico-social porté par un IME ou un SESSAD : une classe externalisée dans une école ordinaire. Un comité de suivi doit se réunir régulièrement pour faire le point sur l'expérimentation.

Chaque classe peut accueillir jusqu'à 7 enfants âgés de 3 à 6 ans, présents à temps plein, accompagnés durant trois ans. L'objectif est de parvenir à en amener le plus grand nombre possible vers la scolarisation en milieu ordinaire.

Les interventions, qui associent l'éducation, la socialisation et le soin, agrègent les compétences pluri professionnelles d'un enseignant, de professionnels médico-sociaux, d'un psychologue et d'un AVS-co. Leurs actions sont coor-

données par l'enseignant et un superviseur vérifie que les pratiques entrent dans le cadre des recommandations de la Haute Autorité de Santé. Ce cadre pose question, au-delà des polémiques sur l'autisme, puisqu'il relève du ministère de la santé et pas de l'éducation nationale.

Quatre conditions sont requises pour l'implantation de l'UE : un encadrement d'un adulte pour "0,7" enfant ; une formation de dix jours pour l'ensemble des personnels de l'école avant l'ouverture de l'UE ; un accueil favorable de l'expérimentation par l'équipe de la maternelle ; l'implication des parents dans le processus de scolarisation. Le financement de ce dispositif, hormis l'enseignant, est assuré par l'établissement médico-social support.

DES AVS AUX AESH :

Mise en œuvre de la « professionnalisation »

La circulaire sur les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) a été publiée le 8 juillet. Elle décrit les procédures de recrutement et les conditions d'emploi de ces personnels qui se substituent progressivement aux AVS.

Sont concernés ceux qui sont sous statut d'assistant d'éducation (AED), les contrats aidés (CUI) pouvant prétendre à ce dispositif mais au bout de deux années d'exercice... et en fonction des supports budgétaires vacants.

Si ce texte peut être considéré comme une étape dans le processus de professionnalisation annoncé, il est loin d'être un aboutissement. Assis sur un diplôme (qui n'est pas encore finalisé) et un contrat à durée indéterminée, mais en dehors du cadre général de la fonction publique, il laisse entière la question du temps partiel imposé, et n'aboutit au CDI qu'au bout de 6 années.

Les rémunérations se situent entre 550 euros mensuels et 750 euros pour un contrat de 24 heures hebdomadaires, ce qui est bien insuffisant pour vivre, surtout que la possibilité de compléter le temps partiel par des accompagnements hors temps scolaire (TAP, centres de loisirs...) reste conditionnée aux prescriptions de la MDPH et aux capacités de financement des collectivités locales.

Pour le SNUipp-FSU, ces dispositions ne peuvent rester en l'état. Il a rappelé au ministère son exigence d'aboutir à un véritable métier de l'accompagnement, sous statut de la fonction publique. En liaison avec les associations de l'accompagnement, il suit les dossiers individuels des personnels pour les conseiller et intervenir dans ce processus de « *CDIsation* ».

NOUVELLE CIRCULAIRE

des CLIS aux ULIS écoles

La nouvelle circulaire ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) devrait sortir à la rentrée 2015. Elle aura pour objectif de réaffirmer le caractère inclusif de ces dispositifs et d'en uniformiser l'appellation (école, collège, lycée). Toutes les ULIS devraient bénéficier de la présence d'un AVS-co.

La DGESCO, que le SNUipp-FSU vient de rencontrer, a annoncé que le fonctionnement ne serait pas identique dans le 1^{er} et dans le 2nd degré pour tenir compte de l'évolution des troubles au cours du développement. Les Ulis écoles opéreront selon des modalités proches des modalités actuelles, même si l'objectif est d'accroître le caractère inclusif du dispositif.

Le SNUipp-FSU a insisté sur la question des effectifs. Il a clairement fait savoir que ce texte ne saurait être l'occasion d'économiser des postes. Ainsi, dans le premier degré, les effectifs resteront limités à 12. Lors de cette audience, le SNUipp-FSU a alerté sur la situation de certains départements où les ULIS montent parfois à 14 ou 15, dépassant ainsi la limite préconisée de 10 élèves.

La DGESCO a répondu que les dépassements s'expliquaient en partie par le plus grand degré d'autonomie des élèves arrivant au collège et a affirmé que la moyenne nationale était de 11 élèves. Afin de vérifier ce chiffre, le SNUipp-FSU a lancé une enquête dans les départements.

Enfin, le SNUipp-FSU a rappelé que les missions de coordination ne devaient pas prendre le pas sur le travail auprès des élèves, ce que le ministère semble avoir entendu.

SOMMAIRE

- Page 2 : UE Autisme ; Décret AESH, Des CLIS aux ULIS écoles
- Page 3 - 6 : Dossier : Troubles spécifiques des apprentissages
- Page 6 : Psychologue de l'éducation nationale
- Page 7 : Métier RASED
- Page 8 : Handicap : PPS, ESMS, Formation CAPA-SH

SNUipp infos, publication nationale trimestrielle du Syndicat National Unitaire des Instituteurs, professeurs des écoles et Pegg, 128 Bd Blanqui, 75013 Paris
Tél 01.40.79.50.00
email : snuipp@snuipp.fr
Imprimé par nos soins -
Prix du numéro : 0,80 €
CPPAP 0914 S 05288 ISSN 0183-0244
Directeur de publication : Jean-Pierre Clavère
Périodicité trimestrielle

Ce journal a été réalisé par :
Laurent Bernardi, Françoise Dalia, Agnès Duguet, Emmanuel Guichardaz, et
Pascal Prelorenzo.
Mise en page : Jérôme Quéré

TROUBLES SPECIFIQUES DES APPRENTISSAGES

Dysphasie, dyscalculie, dyspraxie, dyslexie, dysorthographe... autant de diagnostics qui envahissent aujourd'hui les équipes éducatives, les réunions de synthèse RASED et qui prennent une place de plus en plus grande dans les salles des maîtres quand on échange sur les difficultés des élèves. Si les mots sont de plus en plus connus, la connaissance de ces troubles reste superficielle et tout le monde n'en comprend pas toujours les implications. Avec le développement des neurosciences cognitives, les connaissances évoluent. Permettent-elles de mieux comprendre ces troubles ? Nous avons souhaité avec ce dossier apporter quelques éléments de savoir et de réflexion, non pas pour clore le débat mais pour l'ouvrir bien au contraire.

DYS, MAIS DE QUOI PARLE-T-ON ?

On regroupe sous « *troubles dys* » les troubles cognitifs spécifiques et les troubles des apprentissages qu'ils induisent. Les troubles cognitifs spécifiques apparaissent au cours du développement de l'enfant, avant ou lors des premiers apprentissages et persistent à l'âge adulte. Ils ont des répercussions sur la vie scolaire, professionnelle et sociale et peuvent provoquer un déséquilibre psycho-affectif.

Ils affectent les apprentissages précoces : langage, geste... ou plus spécifiquement les apprentissages scolaires comme le langage écrit ou le calcul. Ils sont le plus souvent appelés troubles spécifiques des apprentissages.

Les recherches les plus récentes semblent montrer que ces troubles ont une origine organique, mais certains enfants victimes d'un traumatisme crânien ou opérés et soignés pour une tumeur cérébrale peuvent présenter aussi des troubles cognitifs spécifiques gênant la poursuite des apprentissages.

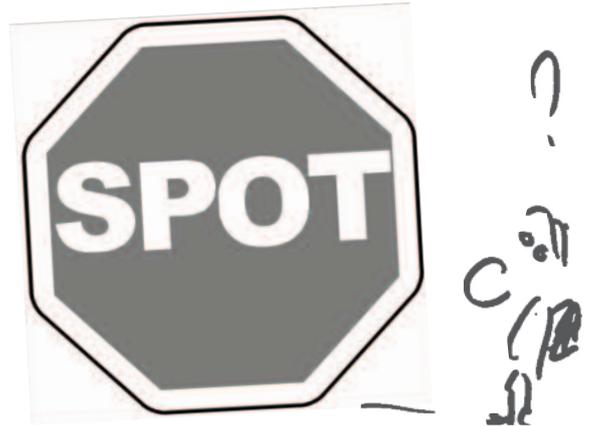
On regroupe aujourd'hui ces troubles en 6 catégories

- Les troubles spécifiques de l'acquisition du langage écrit, communément appelés dyslexie et dysorthographe.
- Les troubles spécifiques du développement du langage oral, communément appelés dysphasie.
- Les troubles spécifiques du développement moteur et/ou des fonctions visuo-spatiales, communément appelés dyspraxie.
- Les troubles spécifiques du développement des processus attentionnels et/ou des fonctions exécutives, communément appelés troubles d'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH).
- Les troubles spécifiques du développement des processus mnésiques (troubles de la mémoire de travail).
- Les troubles spécifiques des activités numériques, communément appelés dyscalculie.

Mais au fur et à mesure des découvertes en neurosciences, de nouveaux troubles « *dys* » apparaissent, comme récemment les dysgnosies, dysfonctionnement des fonctions cérébrales, qui permettent de décoder les informations sensorielles.

Les « *dys* » en chiffres

Combien de « *dys* » ? Les estimations varient suivant les recherches, les pays et les époques. Selon la nature des troubles que l'on inclut dans l'étude et selon le degré de sévérité pris en compte, les chiffres fluctuent de 1 à 10%. En France on parle de 6 à 8% de troubles « *dys* ». On estime que 4 à 5 % des élèves d'une classe d'âge seraient dyslexiques, 3% dyspraxiques, et 2% dysphasiques, mais aucune étude n'a donné un chiffre vraiment fiable des troubles « *dys* » en France, les diagnostics arrivant souvent tardivement...



L'objet du débat

Les « *dys* » n'ont-ils pas bon dos ?

Jusque dans les années 80, le courant psychanalytique expliquait l'échec scolaire par des raisons essentiellement psychologiques, lesquelles rendaient certains enfants indisponibles aux apprentissages, une thèse aujourd'hui encore défendue par Serge Boimare par exemple, lorsqu'il évoque « *ces enfants empêchés d'apprendre* ». Puis sont arrivées les neurosciences, qui ont créé, au moins au départ, un effet de balancier assez caricatural dans le sens contraire. Car un des nœuds du débat tient dans la définition même du concept de dyslexie, qui se définit par défaut. En effet, les trois grandes conditions diagnostiques des troubles « *dys* » sont l'absence de déficience intellectuelle, la présence d'un milieu « *socio-éducatif ordinaire* » et l'absence de troubles sensoriels (vue ou audition par exemple) ou encore des troubles du spectre autistique...

Enfin, n'oublions pas qu'entrer à l'école, c'est entrer dans un système multi dimensionnel : psychologique, cognitif, relationnel, institutionnel, etc. Les neurosciences, mais aussi les sciences humaines (sociologie, psychologie) prennent mieux en compte cette complexité dans leurs approches et leurs recherches pour dépasser l'opposition inné/acquis.

Pour autant, le diagnostic « *dys* », au sens neuro développemental est de plus en plus fréquemment recherché par les parents car il offre une lecture plus compréhensible des difficultés, donne droit à des aménagements et déculpabilise les familles qui y trouvent une réponse médicale. S'agit-il d'un effet de mode, d'un effet catalogue où chaque enfant trouverait son étiquette en fonction de son écart à la norme ?

Les enfants « *dys* », les enfants en délicatesse avec les apprentissages n'ont-ils pas toujours existé depuis le développement de l'école ? Les réponses cherchées du côté médical sont toujours présentes. Pédagogies actuelles et formes contemporaines de médicalisation, quelle articulation dans l'école d'aujourd'hui ?

L'ÉPIDÉMIE DES «DYS» N'EST PAS PRES DE S'ARRÊTER !

Vincent Lochmann, président de la Fédération Française des Dys (FFDYS)

QUESTIONS



Vincent Lochmann, Président de la Fédération Française des Dys, rédacteur en chef de « Vivre FM », radio d'information sur le handicap.

Quel bilan faites-vous de la journée des « dys » qui a eu lieu début octobre ?

C'est maintenant un rendez-vous régulier, au niveau national, mais aussi local, avec 300 personnes à Paris, 900 à Marseille... Ce qui permet aux différents acteurs de se rencontrer, de se parler. Il y a une vraie demande !

On dit souvent qu'il y a une augmentation du nombre d'enfants étiquetés « dys ». Quelle est votre explication ?

Ces troubles sont maintenant mieux connus, donc mieux repérés, mieux dépistés, il y a donc moins de cas qui passent au travers des mailles du filet. Par ailleurs, les familles sont de plus en plus soucieuses de faire en sorte qu'une réponse adaptée soit apportée aux troubles d'apprentissage de leur enfant. Elles ne veulent pas le laisser s'enfoncer dans l'échec scolaire. « L'épidémie » des dys n'est donc pas près de s'arrêter...

N'est-ce pas une façon de médicaliser l'échec scolaire ?

C'est peut-être aussi parce qu'on trouve plus de solutions, mais aussi plus d'outils et de moyens dans le cabinet de l'orthophoniste qu'au sein de l'Éducation nationale... Nous, ce qui nous préoccupe encore, ce sont les enfants qui ne sont toujours pas pris en charge et qui rejoignent la cohorte des 150 000 jeunes qui sortent chaque année du système éducatif sans qualification. Il y a peut-être quelques abus, mais il y a surtout beaucoup d'enfants non repérés, souvent parce qu'un problème social vient masquer le trouble des apprentissages. Dans ces cas-là, c'est la double peine !

Quelles sont vos attentes vis à vis de l'école et de ses enseignants ?

Il faut donner aux enseignants la possibilité d'adapter leur pédagogie en fonction des difficultés des enfants, faire en sorte qu'un trouble spécifique dans l'expression écrite ou orale par exemple n'impacte pas le reste de la scolarité. Cela veut dire qu'il faut mieux les former au repérage de ces troubles. Par ailleurs, il faut certainement revoir la classification des dispositifs spécialisés, qui repose sur des bases anciennes, et affiner les réponses à apporter.

Quels ont été les apports de la recherche dans ce domaine ?

La Recherche nous a appris qu'il peut y avoir des fonctions altérées de manière spécifique, que la lecture sur un ordinateur par exemple ne mettait pas en jeu les mêmes mécanismes que celle sur une feuille de papier... Plus généralement, mieux connaître les troubles des apprentissages permet de mieux comprendre les fonctions cognitives, et aider ainsi tous les élèves.

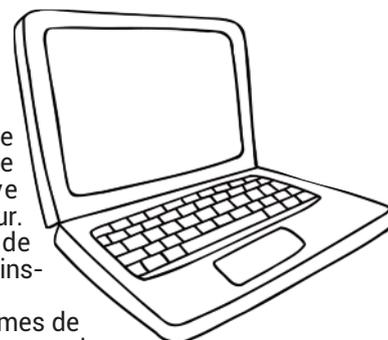
MATÉRIEL INFORMATIQUE ET DYS

Beaucoup d'élèves « dys... » ont une notification de la MDPH concernant l'attribution de matériel informatique (ordinateur portable, tablette...) pour les aider dans leur travail scolaire. Ce matériel doit ensuite être équipé de logiciels adéquats selon les besoins de l'élève et une « maintenance informatique » doit exister. Dans les académies, cette maintenance peut être effectuée par un prestataire privé extérieur à l'éducation nationale, ou en interne, par un enseignant spécialement formé. C'est cette dernière solution qui a été choisie par l'académie de Paris. En cas de panne de l'ordinateur, la maintenance est effectuée directement par l'enseignant dans un atelier situé dans les locaux du rectorat. L'avantage d'avoir un enseignant affecté à cette mission n'est plus à démontrer. Une relation très étroite s'établit entre l'ensemble des personnes qui travaillent autour de l'élève. Une fois la décision

de la CDAPH prise, un nombre d'heures forfaitaire d'ergothérapie est demandé pour que l'élève apprenne à se servir de l'ordinateur. Une réflexion sur les besoins de l'élève est ensuite engagée pour l'installation des logiciels.

L'enseignant discute des problèmes de l'élève avec ses collègues pour trouver les logiciels les mieux adaptés. Si un élève a des difficultés pour écrire par exemple, le logiciel sera différent selon que les difficultés sont d'ordre moteur, orthographique ou dans l'expression de ses idées.

Par ailleurs, l'accès aux versions numériques des manuels est une demande forte et des négociations sont en cours avec les éditeurs et l'éducation nationale.



LES NEURO-SCIENCES EN QUESTION

Au-delà de la polémique sur le caractère génétique de la dyslexie, qui reste une hypothèse (Institut Français d'Éducation, 09/13) ou sur la supériorité de la méthode syllabique, qui a fait l'objet de débats entre F. Ramus et R. Goigoux dernièrement, les résultats des neurosciences interrogent.

Tout d'abord, l'hypothèse selon laquelle les zones activées en neuro imagerie seraient impliquées dans le processus mental testé (la lecture de mots par exemple) n'est pas encore vérifiée (Kubit & Jack, 2013). Ensuite, les neurosciences prétendent s'appuyer sur des cerveaux dits « normaux » pour définir la frontière entre le normal et le pathologique. Mais qu'entend-on par « cerveaux normaux » au juste ? Depuis Freud, on sait que la normalité dans ce domaine est un concept difficile à manier.

Enfin, J. Fijalkow rappelle que le cadre de la classe n'est pas celui du laboratoire où des enfants lisent une succession de mots décontextualisés dans un tunnel d'IRM. Dans la classe, les aspects pédagogiques, sémantiques, psychologiques et sociaux tiennent une place prépondérante. Il insiste sur l'importance du sens dans la lecture, qu'il oppose à la pauvreté des méthodes syllabiques, réputées efficaces pour la dyslexie.

C'est pourquoi il est probable que la recherche que mène actuellement Roland Goigoux sur la lecture et l'écriture en CP, sur le terrain cette fois-ci, permettra d'apprécier les résultats des neurosciences, notamment sur la dyslexie, à l'aune d'un nouveau regard sur l'apprentissage de la lecture.

BIBLIOGRAPHIE

- Dossier la nébuleuse des « dys ». Revue « *Le Cercle Psy* » n°14 – sept-oct-nov 2014
- Gérald Bussy, *La mémoire de travail à l'école*, éditions remédiacog. On le trouve en téléchargement gratuit sur le site de l'ANAE : anae-revue.over-blog.com
- Le site de la Fédération française des Dys : ffdys.com
- Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux, IFÉ, n°86, septembre 2013 : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/86-septembre-2013.pdf>
- Le "débat sur la dyslexie" : quels enseignements en tirer en France ?, Franck Ramus, oct. 2014 : <http://franck-ramus.blogspot.fr>
- La médicalisation de l'échec scolaire, Stanislas Morel, éd. La dispute, septembre 2014
- Méthodes de lecture : la réalité n'a rien à voir avec ce qu'on imagine au Collège de France, Jacques Fijalkow, janvier 2014 : <http://jvai.fr/npYy5>

MEDICALISATION DE LA DIFFICULTE SCOLAIRE...

Rappelant que la controverse épistémologique autour de la dyslexie est ancienne, il prend acte de l'entrée en force de la neuro imagerie médicale et de la neurobiologie dans le champ des apprentissages au cours des années 2000, au moment où les troubles des apprentissages s'instituent en situation de handicap.

S. Morel montre comment les parents d'enfants dyslexiques, notamment de la classe moyenne précise Sandrine Garcia, une autre sociologue à laquelle il se réfère volontiers, s'appuient sur le diagnostic médical pour remettre en cause la professionnalité des enseignants.

Il décrit aussi comment le discours scientifique, relayé par les médias, renvoie aux enseignants une représen-

tation dégradée de leurs pratiques pédagogiques, "intuitives" selon Franck Ramus, qui s'opposerait à la rationalité statistique des résultats de la science.

Mais les enseignants eux-mêmes participent de cette domination du pouvoir médical. Pas seulement parce qu'ils délèguent, faute de moyens en RASED par exemple, le traitement de la dyslexie aux orthophonistes, mais aussi parce qu'ils traitent la question de l'échec scolaire comme si elle relevait d'un déficit individuel. Or, selon S. Morel, c'est en sortant de la "pathologisation" de la difficulté scolaire que les enseignants pourront échapper à l'hégémonie du pouvoir médical.

Stanislas Morel, sociologue

CLAIRAGE



Stanislas Morel, sociologue, se consacre actuellement à l'analyse de la construction sociale du problème de l'échec scolaire, qui fait l'objet d'un livre qu'il vient de publier aux éditions *La dispute*.



Une vidéo à voir sur le site du SNUipp-FSU : Stanislas MOREL : Les formes contemporaines de médicalisation de l'échec scolaire <http://www.snuipp.fr/Stanislas-MOREL-Les-formes>

LE PAP FERA-T-IL DES MIRACLES ?

La circulaire d'application du Plan d'accompagnement personnalisé (PAP) devrait être très prochainement publiée.

Le PAP peut être mis en œuvre « pour les élèves dont les difficultés scolaires durables sont la conséquence d'un trouble des apprentissages », cette notion de trouble renvoyant à un diagnostic médical. Sont visés ici essentiellement les troubles « dys », qui étaient auparavant pris en compte soit dans le cadre d'un PAI (Projet d'accueil individualisé), soit dans celui d'un PPS, lorsqu'ils nécessitaient des besoins en compensation (AVS, intervention d'un SESSAD, matériel spécifique...).

Cette dernière option reste toujours possible, la famille gardant le choix de se tourner ou non vers la MDPH. La demande de PAP émane soit de l'établissement (Conseil de maîtres ou conseil de classe), soit de la famille elle-même. Les troubles doivent être constatés par un médecin, après examens et bilans paramédicaux et psychologiques éventuels. A la suite de ce constat, le médecin scolaire ou, pour les élèves relevant de l'enseignement agricole, le médecin habilité par l'autorité académique compétente, donne un avis sur la mise en place d'un plan d'accompagnement personnalisé.

Un modèle national, présenté en annexe de la circulaire, doit être utilisé dans un souci d'homogénéisation des pratiques. Cependant, les listes des aménagements proposés ne sont qu'indicatives et il est recommandé de ne sélectionner que ceux qui sont indispensables et pourront être poursuivis tout au long de l'année scolaire.

QUELQUES AMENAGEMENTS POSSIBLES DANS LE CADRE DU PAP :

◆ Maternelle :

- Mise à disposition d'outils individuels et adaptés
- Aides visuelles pour la gestion du temps
- Accepter des modes d'expression spécifiques de l'élève (mots, gestes...)

◆ Élémentaire :

- Installer l'élève face au tableau
- Veiller à la lisibilité et à la clarté de l'affichage
- Utiliser un code couleur par matière
- Adapter les quantités d'écrit (dictée à trous, à choix multiples...)
- Laisser compter sur les doigts

◆ Collège :

- Proposer des supports écrits aérés et agrandis (ARIAL14 minimum)
- Privilégier l'agenda ainsi que l'espace numérique de travail (cahier de texte individuel, de groupe, de la classe)
- Permettre l'utilisation de l'ordinateur et de la tablette
- Surligner les mots-clés ou nouveaux

PSYCHOLOGUES DE L'EDUCATION NATIONALE

Le corps prend forme

Le ministère s'est engagé dans la création d'un corps unique de psychologues de l'EN avec deux valences, 1^{er} et 2nd degré. Le mode de recrutement, le concours, la formation sont en discussion, les missions respectives ayant déjà été arrêtées dans le chantier métier RASED et dans le chantier COPsy et directeurs de CIO. Suivront des groupes de travail sur les obligations réglementaires de service, les salaires et indemnités etc...



Les concours interne et externe se situeront au niveau du Master 2 de psychologie, avec un choix par le candidat d'une spécialité. L'année de stagiarisation sera validée par un certificat d'aptitude aux fonctions portant mention d'une des valences afin de bien identifier les 2 champs d'exercice.

Les psychologues des écoles seront affectés dans une école, pour le travail en RASED. Pas d'intervention directe en collège mais une coordination renforcée avec les COPsy pour la liaison CM2-6^{ème}.

Le SNUipp avec la FSU demande l'intégration sans condition des psychologues en poste, sur la base du volontariat ainsi que des mesures d'accompagnement permettant la poursuite d'études pour les enseignants qui veulent devenir psychologues.

Vers une école inclusive : quel(s) accompagnement(s) par les professionnels des RASED ?

5^{ème} FORUM des RASED organisé par les associations professionnelles AFPEN, FNAME, FNA-RREN.

Samedi 6 décembre 2014
Bourse du travail à Paris (Métro République)
9h45 - 16h30

UNE NOUVELLE CIRCULAIRE... ... pour des missions réaffirmées

La nouvelle circulaire RASED a été publiée au mois d'août. Son élaboration avait suscité un certain nombre de groupes de travail pilotés par la DGESCO. Après une première réunion houleuse en avril, de nombreuses remarques et propositions, du SNUipp-FSU notamment, ont été prises en compte lors des deux réunions suivantes. Il reste cependant des points à surveiller en particulier dans leur application sur le terrain.

La définition de la difficulté scolaire a été clarifiée autour de la notion de « *difficulté persistante* ».

Une double mission des personnels du RASED est fixée, prenant ainsi en compte les évolutions actuelles : une aide en direction des élèves et un appui aux équipes enseignantes. Nous avons rappelé tout au long des discussions que l'« *expertise* » de ces personnels repose essentiellement sur leur pratique quotidienne auprès d'élèves en difficulté leur donnant une place à la fois originale et spécifique dans le système éducatif.

Prévention, aide directe aux élèves en difficulté, complémentarité des aides sont des

axes de travail, tout comme la mobilisation des parents autour du projet d'aide.

Pour les élèves en situation de handicap, le RASED a une mission d'appui aux équipes enseignantes pour l'élaboration du PPS et du futur PAP, sans caractère systématique, pour ne pas déporter les moyens RASED vers les fortes demandes liées aux situations de handicap.

L'étendue des actions du RASED est circonscrite à l'école primaire. Seule une mission de liaison et de coordination avec la 6^{ème} est inscrite dans les missions.

Mais une circulaire ne fait pas tout. Il est urgent de créer à nouveau des postes de personnels RASED et de permettre la relance des plans de formation initiale (CAPA-SH, DEPS... cf. tableau page 8) au sein de chaque académie. Elle constitue néanmoins un point d'appui qui doit permettre de continuer d'affirmer dans chaque académie et département la place essentielle des RASED dans le traitement de la difficulté scolaire et d'agir pour leur renforcement.

POLE DE RESSOURCE DE CIRCONSCRIPTION ET RASED : quelle articulation ?

Les fonctions du pôle (IEN + conseillers pédagogiques, enseignant référent, animateur TICE, RASED...) sont actuellement assez floues. Le RASED est une composante du pôle, il garde son rôle de conception des aides spécialisées en concertation avec les équipes pédagogiques. Pour le SNUipp-FSU, le pôle doit bien rester « *le lieu de définition des axes stratégiques de mise en œuvre des aides aux élèves et aux enseignants* » et en aucun cas devenir l'outil d'un pilotage autoritaire et arbitraire écartant la professionnalité et le regard croisé des professionnels du RASED.

Prévue au départ au niveau de la circonscription, l'implantation administrative des personnels se situe maintenant dans une école.

La sectorisation fait référence au groupement d'écoles et à un découpage infra-circonscription même s'il maintient la possibilité d'une intervention sur toute la circonscription. Il est noté que le périmètre d'intervention doit éviter la dispersion préjudiciable à l'efficacité de l'aide du RASED.

Les interventions dans les situations d'urgence, parfois nécessaires, ne peuvent donc être qu'exceptionnelles.

LE COLLECTIF RASED s'adresse à la nouvelle ministre

Le collectif national RASED s'est adressé à la nouvelle ministre pour lui demander un signe fort sur la création de postes pour les réseaux et des départs en formation.

A la suite de la parution de la nouvelle circulaire affirmant le rôle essentiel des RASED dans la lutte contre les inégalités scolaires, le collectif a rappelé que « *la volonté de repenser leurs missions ne peut avoir de sens qu'à la condition d'une politique volontariste attribuant les moyens nécessaires à l'exercice de ces missions.* » Aussi, le Collectif national RASED, dont le SNUipp-FSU est membre, a demandé à la ministre « *un signe fort permettant d'envisager des créations de postes et des départs en formation, portés par un cadrage national, comme s'y étaient engagés [ses] prédécesseurs.* »

Dernière minute :

Le collectif national a reçu une réponse et un rendez-vous est prévu au ministère avec Monsieur Eric Tournier, en charge des relations avec les IA-DASEN... à suivre.



PARCOURS PERSONNALISÉ DE SCOLARISATION : un document-type

Le nouveau décret, à paraître, sur les parcours de scolarisation introduit un document-type pour le PPS.

Le PPS se réduit, le plus souvent, à une simple notification pour l'accompagnement – ou non – par un AVS et une orientation (en milieu ordinaire ou en établissement et service). L'article D 351-5 du Code de l'éducation, adopté tout récemment, introduit désormais un document-type beaucoup plus détaillé.

Celui-ci, en cours d'élaboration, devrait comprendre :

- la mention du ou des établissements où l'élève est effectivement scolarisé
- les objectifs pédagogiques
- les décisions d'orientation, d'attribution de matériel pédagogique adapté, d'aide humaine
- les préconisations utiles à la mise en œuvre de ce projet :

niveau d'inclusion lors d'une scolarisation en dispositif collectif, types d'aménagements pédagogiques nécessaires (adaptation des supports, des consignes, modes de communication...)

Ce sont l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH et la CDAPH qui doivent renseigner ces différents items.

Ce document devrait être disponible à la fin de l'année civile. Il complètera le nouveau GEVASCO qui sera généralisé et rendu obligatoire à la rentrée 2015. Ce dernier a pour objectif d'harmoniser les pratiques d'évaluation de l'autonomie des élèves en milieu scolaire entre les différentes MDPH et se substituera aux documents départementaux utilisés actuellement. Le SNUipp-FSU a insisté sur la nécessité d'une formation et d'un accompagnement des équipes dans les premières prises en main.

Des documents d'accompagnement sont en cours d'élaboration.

CHANTIER FORMATION CAPA-SH

Une réflexion interne est en cours au ministère concernant la rénovation du CAPA-SH et du 2CA-SH. Un groupe de travail comprenant plusieurs ESPE et l'INS HEA s'est réuni une première fois et un autre devrait se mettre en place avec les organisations syndicales.

Il n'y a pas encore de pistes arrêtées. Le principe avancé est celui d'une formation qui existe déjà dans un certain nombre de centres, avec un tronc commun composé de modules de base (enjeux de l'école inclusive, coopération avec tous les acteurs de la scolarisation, loi de 2005, prise en compte des besoins éducatifs particuliers...) et des modules spécifiques en fonction des options dont le périmètre pourrait être rediscuté (cas des TED, de l'enseignement en milieu pénitentiaire, module plus important pour la maîtrise de la LSF...). Une réflexion doit aussi s'engager sur la manière dont cette formation serait dispensée (partage entre présentiel et distanciel), ainsi que sur la place et la forme du mémoire professionnel.

A noter que si parmi les pistes évoquées, un rapprochement des formations CAPA-SH et 2CA-SH avec un rééquilibrage de la formation théorique (plus d'heures pour le 2CA-SH, moins d'heures pour le CAPA-SH) fait partie des hypothèses de travail, il semblerait que le cabinet de la ministre ne soit pas favorable à une baisse du temps de formation pour le premier degré.

Pour les formations E et G, les choses ne semblent pas avoir beaucoup avancé. Le SNUipp-FSU a insisté sur la spécificité des deux fonctions, d'ailleurs rappelée dans la dernière circulaire parue.

GROUPE DE TRAVAIL :

enseignants spécialisés en ESMS, le chantier au milieu du gué

Depuis 2008, le SNUipp-FSU bataille pour clarifier et adapter les conditions de travail des enseignants en établissements spécialisés. L'année 2009 a constitué une première étape dans la régulation des relations entre éducation nationale et médico-social. Mais des modalités de fonctionnement disparates persistent en fonction de l'interprétation des textes par les DASEN. En effet, depuis la suppression du samedi matin et la mise en place des 108 heures, faute de textes clairs, de nombreux conflits se perpétuent, sur le paiement des heures de coordination et de synthèse ou sur les décharges de service notamment.

Au mois de décembre dernier, le ministère s'est engagé sur la tenue rapide d'un groupe de travail spécifique concernant les enseignants en ESMS en proposant un projet de texte. Le SNUipp-FSU a répondu dans les plus brefs délais afin de ne pas laisser près de 5000 PE travaillant en ESMS dans l'incertitude. Mais

malgré les négociations engagées, le ministère a fait savoir aux organisations syndicales que l'application des premières mesures était repoussée à la rentrée 2015.

Certains dossiers avaient pourtant avancé, comme celui des revalorisations indemnitaires. D'autres, en revanche, sont restés au point mort : milieu hospitalier, services médico-sociaux (SESAD, SSEFIS...), enseignants mis à disposition des MDPH ou encore les décharges des coordonnateurs pédagogiques, dont les missions restent larges, notamment à cause de la difficulté pour les enseignants référents à assumer de réelles fonctions de coordination.

Le SNUipp-FSU a dénoncé avec force ce nouveau retard inacceptable qui condamne les personnels à vivre une nouvelle année sans amélioration de leur situation ni réponses aux situations particulières. Il poursuit ses interventions pour faire respecter les engagements pris par le ministère.

EVOLUTION DES DEPARTS EN FORMATIONS SPECIALISEES

| | A | B | C | D | D TED | E | F | G | Totaux CAPASH | DDEEAS | DEPS |
|-----------|----|----|----|-----|-------|-----|-----|----|---------------|--------|------|
| 2014/2015 | 15 | 11 | 44 | 324 | 24 | 118 | 162 | 45 | 743 | 40 | 108 |
| 2013/2014 | 23 | 8 | 35 | 406 | 12 | 91 | 220 | 37 | 832 | 48 | 102 |
| 2012/2013 | 16 | 7 | 35 | 431 | 15 | 28 | 204 | 17 | 752 | 49 | 82 |
| 2011/2012 | 26 | 15 | 43 | 527 | 11 | 131 | 217 | 51 | 1021 | 65 | 103 |
| 2010/2011 | 24 | 11 | 31 | 590 | 10 | 195 | 312 | 64 | 1237 | 75 | 109 |