

Pourquoi un rapport daté de novembre 2013 ne sort qu'en janvier 2014 ? Pourquoi n'était-il pas disponible à tous lors des groupes de travail sur le chantier métier consacré au RASED ? Il est évident qu'il a fortement influencé les propositions initiales faites par le ministère. A l'issue du chantier métier qui a fait évoluer un certain nombre de points, ce rapport paraît déjà décalé mais il a le mérite, après tant d'années où le secteur de l'adaptation (RASED et SEGPA) n'avait plus fait l'objet d'études, de faire état des fonctionnements existants. Les propositions, par contre, sont limitées, vraisemblablement pour tenir compte de contraintes budgétaires. Réduire la grande difficulté, diminuer sa forte corrélation avec l'origine sociale des élèves nécessite un plan d'action ambitieux qui n'apparaît pas dans le rapport. A aucun moment, la question des moyens nécessaires n'est posée : par exemple, les heures en collège pour développer les dispositifs d'aide aux élèves en grande difficulté, les postes pour reconstruire les RASED. Il est, du coup, « paradoxal » de découvrir un chapitre détaillé sur le redoublement, son coût et sa traduction en Equivalent Temps Plein.

Au-delà du « pilotage » et de l'harmonisation des documents projets d'aide préconisés dans le rapport de l'IG, le SNUipp-FSU considère qu'il est indispensable de construire un travail en réseau autour de la difficulté, intégrant les enseignants dans une équipe pluri-professionnelle renforcée. C'est avec cette orientation-là, en terme de moyens, de formation, de politique éducative, que la lutte contre la difficulté scolaire pourra être efficace.

Définition de la grande difficulté scolaire

La notion de grande difficulté ne fait l'objet d'aucune définition satisfaisante. Il s'agirait de trouver une définition qui permette de mieux définir de quoi on parle. La plupart des élèves en « grande difficulté » le sont déjà avant l'entrée en sixième, les obstacles étant surtout identifiés du côté de la maîtrise de la langue. À l'issue de la scolarité obligatoire c'est près d'un élève sur 5 qui n'ont pas les compétences nécessaires pour affronter une vie d'adulte.

Le rapport insiste sur le fait qu'il n'y a pas de prédestination possible à cette catégorie d'élèves, même s'il est établi que c'est très majoritairement dans les CSP les plus fragiles qu'ils sont le plus présents.

Il propose de passer de la notion de grande difficulté scolaire, retenue essentiellement en France, à celle des organismes internationaux : élèves à besoins éducatifs particuliers. Dans cette catégorie, se retrouvent en particulier les élèves déclarés en situation de handicap parce que porteurs de « troubles des apprentissages ». On peut regretter que le rapport ne se penche pas davantage sur des évolutions en cours : dérive de la grande difficulté vers le handicap, passage de relais entre le champ pédagogique ou psychopédagogique à l'intérieur de l'école à celui de l'externalisation-médicalisation, primauté du champ du handicap sur l'adaptation par l'institution et notamment les IEN-ASH. Les questions de champ de compétences, de financement et de coût qui se trouvent posées entre l'Education nationale, le secteur médico-social et secteur libéral (secteurs financés par la protection sociale) ne sont pas abordées dans le rapport.

« Nombreux, trop nombreux, sont ceux qui sont en grande difficulté avant l'entrée en sixième, c'est-à-dire ceux que l'école n'a pas su conduire, en huit ou neuf ans, aux objectifs minimaux qui lui étaient fixés ; mais encore plus nombreux sont ceux dont l'échec est constaté au terme de la scolarité obligatoire : un élève sur cinq n'a pas acquis les compétences nécessaires « pour affronter les défis de la vie adulte » et près d'un sur dix n'atteint pas le plus faible niveau défini en français et/ou en mathématiques aux évaluations internationales. »

Sur la prévention

Le rapport dit que c'est dans la classe qu'apparaissent les difficultés scolaires, et que dans le principe d'une école et d'un collège unique aux classes hétérogènes c'est d'abord et avant tout dans celle-ci que les difficultés doivent être prévenues et surmontées.

Les IG pointent l'importance des activités de prévention en évoquant à ce sujet le besoin d'un changement de culture pour passer d'une stratégie de l'aide à une stratégie de la prévention. Ils préconisent de renforcer le rôle de la maternelle dans la prévention (avec psychologue « scolaire », médecine scolaire, visite des 5/6 ans..) et pointent avec intérêt le travail mené par le maître G notamment en début d'année dans les écoles maternelles. Ils préconisent de prendre en compte tous les besoins éducatifs particuliers au sein de la classe dès qu'ils sont identifiés.

Au plan général

Le rapport évoque la nécessité d'un projet d'apprentissage personnalisé pour tous. Il pourrait se substituer aux outils existants (PPRE, Projet d'Aide Spécialisée, Projet Individuel de Formation...) et étendre les attributions du Projet d'Aide à dominante Pédagogique (PAP) en évitant les formalisations excessives (grilles, formulaires...).

Il propose de mettre en place des enseignants « référent », destinataires de toutes les informations et formés, qui assureraient une sorte de repère tout au long de la scolarité. Il est étonnant de proposer un nouveau niveau fonctionnel, l'enseignant référent pour les difficultés alors que l'on pourrait considérer qu'un dispositif interne d'aides spécialisées type RASED ait pour mission le suivi et la coordination des projets au fil des années de scolarité à l'école primaire.

Il propose d'installer systématiquement un temps d'accompagnement personnalisé quotidien après la classe et notamment au collège. Enfin il préconise de poursuivre l'évolution de l'évaluation et de renoncer définitivement au redoublement.

La formation comme levier principal

Le rapport pointe comme levier essentiel de transformation des pratiques la formation en disant qu'il faut la renforcer sur la prise en compte de la grande difficulté scolaire et placer en son cœur la réponse à la diversité des besoins des élèves. Les IG préconisent d'inverser la perspective et de considérer que la première tâche de l'enseignant est de faire progresser des élèves différents aux besoins différents. Ils préconisent d'étayer fortement la formation initiale et continue en s'appuyant sur les travaux de la recherche. Ils ont bien conscience qu'il manque pour ce faire un vivier de formateurs qui puisse être mobilisé.

À propos des aides et notamment du dispositif RASED

« Des aides complémentaires sont mises en place, parfois surabondantes, parfois absentes ou limitées au seul soutien de l'enseignant à travers le dispositif d'aide personnalisée. Parmi celles-ci, l'intervention des membres des RASED constitue une ressource importante. Mais, dans sa forme actuelle, elle reste encore trop coupée de ce qui se noue et se dénoue dans la classe »

Le rapport décrit avec honnêteté le travail des RASED, vantant leur sérieux et leur exigence. Il rend une forme d'hommage à leur travail mais interroge leur pertinence au vue de l'ampleur de la tâche.

Il fait le point sur les mesures de réduction des cinq dernières années et ne minore par leur effet sur l'aide offerte aux élèves et la difficulté de trouver une organisation identique dans les circonscriptions. Le rapport s'étonne également qu'un tel dispositif mobilisant encore 10 000 enseignants et existant depuis plus de 20 ans n'ait jamais fait l'objet d'une étude sur son efficacité vis à vis du traitement de la difficulté scolaire. Nous ne pouvons que partager ce constat et demander que celle-ci soit réellement menée, mais sur la base de RASED complets au périmètre limité. Nous pourrions envisager de proposer des expérimentations allant dans ce sens.

Pour autant si le rapport ne fait pas toujours la distinction entre le fonctionnement actuel du réseau, en grande partie conditionné par les pertes de postes et les restrictions de moyens de ces dernières années, la critique principale porte sur l'externalisation de l'analyse de la difficulté par le RASED en dehors parfois du maître de la classe. Cette critique est d'autant plus vraie disent les rapporteurs que le réseau est complet.

Le rapport propose de redéfinir les aides spécialisées :

Maître E : expert « de proximité » auprès de l'enseignant, aide directe « dans le cadre de la classe » ou après la classe dans les APC.

Maître G : orienté sur le comportement, avec une formation complémentaire à deux niveaux : école avec « maître chargé de ces aides », et circonscription « pôle de compétences pluridisciplinaires » (Psy, G, CP, Français Langue Etrangère, parfois option D, médecins, voire orthophoniste extérieur...).

Nous avons pu voir au début du chantier métier combien ce point de vue prévalait dans ce qui nous était proposé.

Pourtant le maître G est reconnu dans son efficacité et son caractère indispensable pour traiter le volet éducatif qui caractérise bien souvent, comme le reconnaît le rapport, la grande difficulté.

Sur la quantification de l'aide le rapport tend à démontrer qu'un dispositif qui prend en charge jusqu'à 10% des élèves ne correspond pourtant qu'à 7% du temps scolaire de l'élève. Sans remettre en cause cet état de fait qu'en serait-il du nombre d'élèves aidés si un temps plus long leur était consacré ?

Le rapport propose de redéfinir les principes de travail en commun et du partage de l'information, notamment avec les psychologues dont l'évolution statutaire est évoquée.

Sur le collège

Le rapport pointe que l'entrée au collège constitue une rupture trop importante pour les élèves concernés et que le collège ne parvient pas du tout à s'adapter à leur difficulté. Il pointe le morcellement de l'enseignement et l'absence de souplesse notamment dans les emplois du temps comme des obstacles importants pour y parvenir. Il pense que la grande difficulté impose un changement important de l'organisation du collège, sans donner plus de précision.

Sur les SEGPA

Les IG reprochent à la SEGPA de ne pas être suffisamment inclusive, mais dans le même temps reconnaissent qu'elle est absolument nécessaire dans le contexte actuel du collège. Les 3% de collégiens qu'elle accueille ont besoin d'elle pour retrouver de la confiance en eux-mêmes et construire une orientation professionnelle. Ils préconisent une évolution de cette structure pour permettre davantage de retours vers la voie ordinaire et permettre de construire des parcours plus inclusifs et plus variés pour ce qui concerne la mise en place des parcours de formation professionnelle. La SEGPA doit se transformer en structure d'inclusion aussi bien pour les élèves que pour les enseignants à qui il est demandé d'échanger davantage leurs « compétences » avec les PLC. Le nombre de 16 élèves par classe est affirmé et le rapport ne parle pas « d'environ » 16 comme la circulaire sur les SEGPA. Pour les élèves, il est rappelé que le Projet Individuel de Formation doit être instauré car « mobilisateur et réparateur ».

Si le rôle du directeur adjoint chargé de SEGPA (DACS) est reconnu, on voit que l'option choisie par les rapporteurs est l'intégration des DACS dans le corps des personnels de direction.

Dans la partie « axe de travail » est évoquée la question de l'orientation qui serait peut-être à envisager à la fin de la 6ème, en lien avec la mise en place du nouveau cycle CM1/CM2/6ème. Notons que la formulation montre que les IG restent prudents sur cette question ... Mais en la posant on commence à y répondre.

Sur l'évolution des CAPA-SH

Le rapport propose là aussi des évolutions. Affirmant que le modèle de « spécialisation » d'une année en alternance est dépassé, il propose une formation par modules, en distinguant les certifications exigibles pour exercer certaines fonctions, sans les préciser. Des formations correspondant à la prise en compte des besoins éducatifs particuliers devraient être accessibles à un plus grand nombre d'enseignants et s'inscrire dans le droit commun, avec des formules « capitalisables ». Il propose également de reconsidérer les options sans faire de proposition précise.

Préconisations et conclusion

Un ensemble de 16 préconisations sont faites tout au long du rapport et rappelées en annexe. Les préconisations 1 à 5 ne devraient pas trop faire débat.

Les préconisations 6 et 7, sur un outil spécifique de suivi et un rythme individualisé du parcours scolaire de l'élève en grande difficulté doivent retenir notre attention dans la dérive ségrégative qu'elles peuvent représenter.

La préconisation 13 induit un changement de statut important pour les directeurs de SEGPA en proposant de les intégrer dans les personnels de direction du 2nd degré. On sait qu'à terme cela nécessiterait un concours spécifique. Dans le même temps ces collègues revendiquent légitimement des fonctions et des avantages relevant de ce cadre d'emploi.

La préconisation 16 s'inscrit dans les premières annonces qui ont été faites pour le recrutement, la formation des personnels précaires en les inscrivant notamment dans un processus de VAE.

Notons qu'il n'est nulle part fait un rapprochement entre la difficulté à prendre en charge, la grande difficulté scolaire et le nombre d'élèves par classe...