

**Circulaire DGAS/PHAN/3C n° 2002-293 et DESCO n° 2002-113 du 30 avril 2002
relative aux dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaire dans le premier
degré**

AS 3 32
2073

NOR : MESA0230270C

(Texte non paru au *Journal officiel*)

Le ministre de l'éducation nationale, la ministre déléguée à la famille, l'enfance et aux personnes handicapées à Mesdames et Messieurs les préfets de régions et de départements ; Mesdames et Messieurs les recteurs d'académie ; Mesdames et Messieurs les directeurs régionaux des affaires sanitaires et sociales ; Mesdames et Messieurs les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; Mesdames et Messieurs les directeurs départementaux des affaires sanitaires et sociales Dix ans après la publication des circulaires organisant les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté et les classes d'intégration scolaires, il apparaît utile de conforter les orientations initiales en les actualisant et de clarifier les complémentarités des deux dispositifs.

**I. - Scolariser tous les élèves : le cadre privilégié
du projet d'école**

Pour permettre à chaque élève de tirer le meilleur profit de sa scolarité, il est nécessaire de diversifier les démarches pédagogiques et éducatives. Le projet d'école constitue un cadre privilégié pour proposer des réponses aux besoins divers que présentent les élèves. Il définit « les modalités particulières de mise en oeuvre des objectifs et des programmes nationaux » et prévoit les dispositifs par lesquels l'équipe pédagogique se propose d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves et de suivre leurs parcours individuels, dans la perspective pluriannuelle instituée par les cycles pédagogiques.

Chaque enseignant assume au sein de la classe la responsabilité pédagogique à l'égard de chacun de ses élèves. Le fonctionnement de l'équipe éducative à laquelle il appartient permet de construire de nouvelles réponses aux besoins particuliers de certains enfants, au travers d'activités organisées collectivement incluant, si nécessaire, les interventions des personnels spécialisés.

Dans tous les cas, la différenciation n'a pas pour objet de réduire les exigences en termes d'apprentissages ou de compétences à maîtriser, mais elle permet de diversifier les voies d'accès, de favoriser selon les cas le soutien ou l'approfondissement.

Les démarches pédagogiques mises en oeuvre dans le cadre du projet d'école ont, notamment, une finalité de prévention. Elles tendent à éviter que des différences d'intérêt ou de maturité ne génèrent des difficultés scolaires, en autorisant la diversification des contextes et des situations d'apprentissage. Elles valent pour tous les élèves permettant également à certains d'entre eux de se voir proposer des situations d'apprentissage complexes, entretenant leur motivation pour les apprentissages scolaires. Elles permettent aux équipes pédagogiques de mieux connaître les élèves pour ajuster, en fonction de leurs besoins et de leurs acquis, la durée des cycles, aussi bien pour la réduire que pour la prolonger.

Si nécessaires soient ces démarches, elles peuvent ne pas suffire pour certains élèves dont la

situation nécessite une attention plus soutenue, soit parce qu'ils présentent des difficultés marquées, exigeant une analyse approfondie et un accompagnement spécifique, soit parce qu'ils expriment des besoins particuliers, en relation avec une déficience sensorielle ou motrice ou avec des atteintes d'origines diverses perturbant leur fonctionnement mental.

C'est pour répondre aux besoins de ces élèves qu'ont été créés, d'une part, les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, d'autre part, les classes d'intégration scolaire. Ces dispositifs permettent de mobiliser dans l'école des ressources spécifiques. Néanmoins, ces ressources n'ont d'efficacité que si elles sont incluses dans le projet d'école qui assure la cohérence des interventions effectuées par les personnels spécialisés avec l'ensemble des actions pédagogiques conduites au sein de l'école.

II. - Le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté : prévenir les difficultés durables d'apprentissage, aider à leur dépassement

La difficulté est inhérente au processus même d'apprentissage et requiert, en premier lieu, des réponses dans l'action pédagogique conduite par l'enseignant dans sa classe, complétées par les activités organisées au sein du cycle.

Toutefois, dès l'école maternelle, certains élèves attirent l'attention des enseignants car leurs attitudes face à l'activité scolaire, leur manière de répondre aux consignes, leur mode d'adaptation à la vie collective sont révélatrices de difficultés susceptibles de grever leur avenir scolaire. A l'école élémentaire également, certains élèves manifestent des écarts importants par rapport aux attentes des enseignants. Leurs difficultés sont telles qu'elles perturbent gravement les apprentissages scolaires et exigent une analyse approfondie permettant de déterminer les formes d'aides les plus adaptées.

Le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) constitue un dispositif-ressource complémentaire pour accroître les possibilités des équipes pédagogiques de mettre en oeuvre une différenciation des réponses pédagogiques adaptée à la variété des besoins des élèves. Un travail collectif mieux organisé doit favoriser une meilleure efficacité globale.

Les principales caractéristiques des aides spécialisées définies dès 1990 restent valables ; c'est ainsi que :

- les aides spécialisées s'insèrent dans l'ensemble des actions de prévention et de remédiation mises en place par les équipes pédagogiques auxquelles elles ne se substituent en aucune manière, cette articulation requérant une concertation et des collaborations régulières ;
- les aides spécialisées sont adaptées aux situations particulières ;
- les interventions se font à l'école, à la différence d'interventions de services ou de professionnels auxquels les familles sont invitées à s'adresser lorsqu'une prise en charge extérieure à l'école semble plus opportune ;
- les effets des aides spécialisées, comme de toute intervention en milieu scolaire, sont évalués.

1. Deux missions pour les personnels des RASED

Le dispositif d'aides spécialisées contribue à assurer, avec les équipes pédagogiques, d'une part, la prévention des difficultés préjudiciables à la progression dans le cursus scolaire ou à une bonne insertion dans la vie collective et, d'autre part, la remédiation quand des difficultés s'avèrent durables et se traduisent par des écarts d'acquisition nets avec les acquisitions attendues ou par un défaut durable d'adaptation à l'école et à son fonctionnement particulier.

Il accompagne et complète les mesures prises par le maître de la classe et l'équipe pédagogique, mesures qu'il a pu contribuer à définir dans certains cas.

La prévention

Elle consiste en un ensemble de démarches qui visent à éviter l'apparition d'une difficulté, son

installation ou son amplification.

Dans les apprentissages, il est normal que tout enfant rencontre des difficultés passagères, que la compréhension d'une notion ou la maîtrise de savoir-faire nouveaux ne soient pas immédiates et cette situation ne doit pas systématiquement inquiéter même si elle requiert, et sans délai, un ajustement de l'action pédagogique. Ainsi, la prévention s'inscrit dans le cadre des obligations professionnelles du maître. Celui-ci doit être particulièrement attentif à la situation des enfants nés dans le dernier tiers de l'année civile dont la « maturité » peut être un peu insuffisante pour qu'ils affrontent les mêmes obstacles, au même moment, avec les mêmes chances de réussite que leurs camarades plus âgés. C'est d'autant plus vrai que les enfants sont plus jeunes. Pour ces enfants, il convient parfois simplement de décaler certaines exigences sans renoncer aux activités préalables qui favoriseront l'entrée dans les apprentissages requis.

La prévention s'exerce à tout moment de la scolarité : l'apparition ou l'aggravation de difficultés sont susceptibles de se manifester face à des exigences nouvelles. S'il est vrai que l'école maternelle est le lieu privilégié où s'exprime pleinement la mission préventive car c'est le moment où s'ouvre le chemin des apprentissages scolaires, où les difficultés ne sont pas encore installées, il serait erroné de réserver au cycle des apprentissages premiers le temps de la prévention. Les actions de prévention conservent tout leur sens, avec des objectifs adaptés, tout au long de l'école primaire. La prévention des difficultés durables individuelles se fonde notamment sur l'observation. Conduite par les membres des RASED, celle-ci s'effectue à partir des questions que se pose le maître, des problèmes qu'il a commencé à percevoir sur la base de prises d'information quotidiennes ou d'évaluations qu'il a pratiquées. Elle gagne à se réaliser dans des contextes différents, les écarts étant toujours riches d'indications :

- dans la classe, au moment des activités collectives, de telle façon que les élèves soient vus face à des tâches scolaires dans un fonctionnement normal de classe ;
- dans ou hors la classe, dans le cadre de petits groupes animés par un maître spécialisé ou un psychologue scolaire qui créent les conditions propres à susciter un certain nombre de comportements dont ils souhaitent observer la mise en oeuvre.

Elle peut aussi mobiliser des stratégies d'évaluation collective à condition que celles-ci soient ciblées et pertinentes, choisies avec les enseignants qui sont associés à la passation et à l'analyse des résultats. A l'inverse, des situations telles que les évaluations nationales (CE2, GS et CP) ne peuvent que bénéficier des analyses des membres des RASED.

Pour un certain nombre d'enfants, une étude approfondie s'avère indispensable ; elle nécessite des bilans personnalisés pour lesquels plusieurs compétences peuvent être requises, celles du psychologue scolaire en particulier.

L'observation, l'évaluation initiale, les bilans permettent, pour les élèves concernés, de circonscrire des objectifs sur lesquels l'équipe éducative doit se mobiliser en priorité. La mission de prévention pour les membres des RASED va jusqu'à concourir à la recherche d'un ajustement des conditions de l'apprentissage dans la classe.

La collaboration qui doit s'établir entre les enseignants et les intervenants spécialisés renforce la qualité de l'observation et du suivi des élèves. Elle favorise le perfectionnement et l'ajustement des techniques, la pertinence de l'interprétation des faits ainsi que la conception d'actions pédagogiques et éducatives adaptées aux individus et aux groupes. Cette collaboration entraîne des modifications des attitudes individuelles et collectives devant les difficultés des élèves, ainsi qu'une meilleure compréhension de leur situation.

S'il est un domaine qui nécessite une attention plus particulière, c'est celui du langage oral et écrit dans la période des cycles I et II ; le repérage précoce de signes qui inquiètent, de difficultés qui persistent malgré des aides doit conduire les maîtres à solliciter les membres des RASED pour des actions complémentaires à la leur et, le cas échéant, pour des bilans plus précis et complets que ceux qui peuvent être faits en classe. Les médecins de l'éducation nationale peuvent être appelés à

procéder à des examens des enfants concernés. Après une synthèse réalisée à l'école par l'équipe éducative, les familles sont orientées vers des centres de référence si des hypothèses de troubles spécifiques de l'apprentissage du langage oral ou écrit existent. Les actions à conduire en faveur d'élèves présentant ces troubles sont précisées dans la circulaire interministérielle n° 2002-024 du 31 janvier 2002 parue au BO n° 6 du 7 février 2002 : mise en oeuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral et écrit.

La remédiation

Quand la situation des enfants le requiert, les membres des RASED concourent, avec les maîtres qui le demandent, à l'élaboration des projets pédagogiques personnalisés ; dans ce cadre, ils peuvent participer à la construction et à la mise en oeuvre de réponses adaptées dans la classe.

Pour réduire les difficultés analysées, les démarches de remédiation doivent :

- localiser les obstacles à la réussite, en associant l'élève à cette recherche autant que faire se peut ;
- établir avec l'élève les objectifs en vue desquels il peut se mobiliser ;
- proposer des situations, des activités, des supports, des échéances et des modalités d'évaluation, à travers lesquels il peut se diriger vers cet objectif.

L'aide spécialisée est adaptée à chaque élève, même si elle est dispensée dans un petit groupe ; elle mobilise des stratégies, des méthodes voire des outils particuliers et un savoir-faire propre aux maîtres spécialisés. Elle constitue, en complément à l'action du maître, une remédiation spécifique aux difficultés circonscrites.

Dans la plupart des cas, elle a pour objectif de favoriser la conquête d'acquisitions qui n'ont pu être faites dans les activités ordinaires d'enseignement, de reconstruire des représentations, des connaissances, etc. Les démarches doivent prendre en compte une analyse des succès et des réussites et s'appuyer sur ceux-ci pour revaloriser les élèves et contribuer à leur motivation face aux efforts à fournir.

2. Les relations RASED - écoles

La réussite scolaire de tous les élèves requérant une coopération professionnelle étroite des différents acteurs, toutes les mesures de nature à améliorer la communication sont à rechercher : le directeur d'école a certainement un rôle décisif pour favoriser l'intégration des activités des personnels spécialisés au sein de la vie pédagogique de l'école. Certains départements ont mis en place avec profit un « correspondant RASED » par école ; c'est un membre du RASED qui est l'interlocuteur privilégié de l'école et qui alerte ses collègues quand des enseignants en appellent à la présence de personnels spécialisés pour un nouveau cas d'élève. Il assiste aux divers conseils de l'école, en particulier les conseils de maîtres de cycle où sont élaborées des stratégies d'aides aux élèves en difficulté.

Les relations RASED - écoles sont aussi favorisées par la formalisation des procédures de demandes d'aide. Le demandeur définit ce qui pose problème et présente les réponses qu'il a tenté d'apporter aux difficultés repérées et leurs effets. Certaines circonscriptions ont élaboré des documents de « demande d'aide spécialisée » ou de « demande d'intervention ». L'intérêt de ce travail qui gagnerait à se généraliser réside principalement dans la procédure d'élaboration collective qui conduit à expliciter des critères communs, à éclaircir les registres dans lesquels les difficultés se manifestent, mais aussi les éléments positifs sur lesquels il est possible de s'appuyer. C'est pourquoi cette formalisation des procédures ne se réduit pas à la rédaction d'une « fiche » et ne se substitue pas aux échanges indispensables entre les parties prenantes à l'élaboration du projet

d'aide.

De manière générale, un travail régulier entre équipes pédagogiques et membres des RASED, associant le médecin ainsi que les infirmières de l'éducation nationale, qui permet la confrontation et la synthèse d'approches plurielles, ne peut que favoriser la compréhension et la prise en charge des difficultés de divers ordres que les écoles rencontrent.

Les interventions des personnels du RASED sont effectuées dans le respect du règlement scolaire. Le conseil d'école est tenu informé de l'organisation des aides spécialisées.

3. Plusieurs formes d'intervention

Les aides spécialisées à dominante pédagogique :

Elles sont adaptées aux situations dans lesquelles les élèves manifestent des difficultés avérées à comprendre et à apprendre alors même que leurs capacités de travail mental sont satisfaisantes. En référence aux domaines d'activités de l'école maternelle ou aux domaines disciplinaires de l'école élémentaire, les actions visent à la maîtrise des méthodes et des techniques de travail, à la stabilisation des acquisitions et à leur transférabilité, à la prise de conscience des manières de faire qui conduisent à la réussite.

Les conditions créées favorisent l'expérience du succès et la prise de conscience des progrès.

Ces aides sont assurées par des enseignants spécialisés titulaires du CAPSAIS option E.

Les aides spécialisées à dominante rééducative :

Elles sont en particulier indiquées quand il faut faire évoluer les rapports de l'enfant à l'exigence scolaire, restaurer l'investissement scolaire ou aider à son instauration.

En effet, si la réussite scolaire suppose que les processus cognitifs soient efficaces, elle requiert aussi un bon fonctionnement des interactions avec le maître et les autres élèves, ainsi que des capacités à répondre aux sollicitations permanentes, et parfois pressantes, de l'institution scolaire. Face à cela, certains enfants, du fait des conditions sociales et culturelles de leur vie ou du fait de leur histoire particulière, ne se sentent pas « autorisés » à satisfaire aux exigences scolaires, ou ne s'en croient pas capables, ou ne peuvent se mobiliser pour faire face aux attentes (du maître, de la famille, etc.). Les aides spécialisées à dominante rééducative ont pour objectif d'amener les enfants à dépasser ces obstacles, en particulier en les aidant à établir des liens entre leur « monde personnel » et les codes culturels que requiert l'école, par la création de médiations spécifiques. C'est la raison pour laquelle les aides spécialisées s'effectuent avec l'accord des parents et, dans toute la mesure du possible, avec leur concours.

Ces aides sont dispensées par les enseignants spécialisés titulaires de l'option G du CAPSAIS.

En relation avec le maître de la classe qui doit aussi se donner cet objectif, les interventions à visée rééducative doivent favoriser un engagement actif de l'enfant dans les différentes situations, la construction ou la restauration de ses compétences d'élève. La (re)conquête du désir d'apprendre et de l'estime de soi, l'ajustement des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles doivent permettre une meilleure efficacité dans les activités proposées en classe et dans les apprentissages. C'est cette finalité qui ne doit pas être perdue de vue.

Ces deux formes d'aides ne doivent pas être considérées comme des spécialisations cloisonnées :

Ainsi, le maître chargé des aides à dominante pédagogique doit prendre en considération le découragement induit par des difficultés persistantes, voire des moments de désaffection ou de rejet de l'école. Le maître chargé des aides à dominante rééducative ne peut refuser de prendre en compte des demandes scolaires des enfants. Les médiations utilisées dans l'un et l'autre cas peuvent être partiellement identiques mais prennent un sens différent en fonction du projet propre à chaque enfant.

Le suivi psychologique :

Le psychologue scolaire organise des entretiens avec les enfants en vue de favoriser l'émergence du désir d'apprendre et de s'investir dans la scolarité, le dépassement de la dévalorisation de soi née de difficultés persistantes ou d'échecs antérieurs. Il peut aussi proposer des entretiens au maître ou aux

parents pour faciliter la recherche des conduites et des comportements éducatifs les mieux ajustés en fonction des problèmes constatés.

Le psychologue scolaire conseille aux parents une consultation extérieure à l'école quand la situation requiert une prise en charge qui ne peut être assurée au sein de l'école, ou lorsque des investigations approfondies semblent nécessaires (notamment quand des troubles psychopathologiques ou neuropsychologiques peuvent être suspectés).

4. Une diversité de modes d'organisation adaptée aux besoins des élèves

La mise en oeuvre des aides spécialisées est entreprise à l'issue de la mise en commun des différentes approches de la situation particulière de l'élève effectuées au moins par le maître de la classe et les intervenants concernés du réseau d'aides. C'est dans le cadre d'une concertation organisée dans le conseil des maîtres de cycle que s'effectue le choix des modalités d'aide.

Il en résulte un projet d'aide spécialisée qui donne lieu à un document écrit. Ce document décrit les éléments qui caractérisent la situation de l'élève, énonce les objectifs visés, prévoit la démarche et les supports qui vont organiser l'action, donne une estimation de sa durée, indique les modalités de son évaluation. La réalisation du projet intègre au fur et à mesure les transformations des conduites de l'enfant et les ajustements nécessaires à cette évolution. Celle-ci doit toujours pouvoir donner lieu à une communication sous une forme adaptée aux différents interlocuteurs concernés (maîtres de la classe, parents, élèves eux-mêmes, autres intervenants, autorités académiques, etc.). Les parents sont régulièrement informés des bilans et des propositions de modification, de poursuite ou d'arrêt du projet.

Un ajustement des emplois du temps des enseignants est recherché afin de ne pas induire de désavantage (privation systématique du même type d'activité par exemple) pour les élèves qui bénéficient d'une aide spécialisée lorsque celle-ci est extérieure à la classe.

Les aides sont mises en oeuvre dans la classe ou en dehors, dans le cadre d'un travail de groupe, ou individuellement. Le mode de constitution des groupes, comme le choix d'une prise en charge individualisée, répond à des objectifs précis qui, seuls, les justifient et qui doivent être explicites. L'intervention simultanée de l'enseignant spécialisé ou du psychologue scolaire et du maître de la classe, pour des activités organisées conjointement, fait partie des modalités d'aide qui peuvent être mises en oeuvre par ces personnels, en fonction des objectifs qu'ils se sont fixés.

L'organisation temporelle des aides spécialisées ne saurait être pensée de manière uniforme. Le rythme et la densité doivent être adaptés aux problèmes traités. Tout projet individualisé d'aide doit prévoir cette organisation et des échéances possibles de fin ; l'arrêt de l'aide spécialisée ne saurait être brutal. Il convient de ménager une période intermédiaire dans laquelle l'élève continue à bénéficier d'un suivi adapté pour favoriser sa réassurance dans des conditions habituelles de travail scolaire.

Certaines formes de groupement d'élèves méritent une attention particulière. Classe et regroupement d'adaptation sont deux des modalités de prise en charge que tendent à rapprocher le terme « adaptation » et la formation du maître spécialisé qui en a la responsabilité (maître titulaire du CAPSAIS option E), mais qui diffèrent nettement par leurs conditions de mise en oeuvre.

La classe d'adaptation fonctionne dans la continuité selon la dynamique d'un groupe-classe permanent à effectif réduit (15 élèves maximum) ; les élèves y ont le maître spécialisé pour référent essentiel même si un décloisonnement pour un temps limité les met en contact avec une autre classe, un autre maître. Ils n'y séjournent pas plus d'une année.

La transition avec la classe de référence que doit fréquenter l'élève à l'issue de ce passage nécessairement court en classe d'adaptation doit faire l'objet d'une attention particulière. Il convient, entre autres, de veiller à développer la capacité de l'élève à réinvestir les compétences qu'il a acquises, dans le contexte « ordinaire » d'une classe.

Le regroupement d'adaptation qui peut avoir une variété de formes (types de difficultés, durée et

rythme de la prise en charge) fonctionne de manière discontinue. Le nombre d'élèves qui le constitue est variable et leurs classes d'appartenance peuvent être différentes. Les élèves qui composent un même regroupement d'adaptation ont ainsi des référents différents, qu'il s'agisse des maîtres, des lieux, des règles de fonctionnement dans le cadre scolaire.

Selon que les difficultés scolaires sont plus ou moins importantes et généralisées aux divers domaines d'activités ou champs disciplinaires, que des problèmes de comportement s'y conjuguent ou pas, l'indication sera donnée pour la classe ou pour le regroupement d'adaptation. La mise en place de ces modalités de fonctionnement est discutée avec le conseil des maîtres ; le projet d'école prend en compte les dispositifs décidés.

La mise en place d'une classe d'adaptation ne vaut que pour la période déterminée par le projet spécifique nécessaire pour un groupe d'élèves en difficulté. Si elle ne peut être considérée comme une classe ordinaire de l'école pour l'établissement de la carte scolaire, elle doit, du fait des tâches d'animation et de coordination que requiert son fonctionnement, être prise en compte pour l'attribution des décharges de direction.

La difficulté scolaire « grave » recouvre des situations d'élèves différentes. Actuellement c'est au cycle III que les réponses s'avèrent les plus lacunaires. Pour certains enfants, le passage dans ce cycle s'effectue dans des conditions délicates car ils maîtrisent encore mal les apprentissages fondamentaux malgré des aides antérieures.

Des réponses peuvent être recherchées avec l'aide des personnels spécialisés des réseaux d'aides, de manière à organiser des regroupements d'adaptation permettant à ces élèves de consolider la maîtrise des apprentissages fondamentaux sans les priver de la stimulation que représente leur classe de référence. Pour atteindre leur objectif essentiel, ces regroupements doivent avoir une fréquence forte et une durée substantielle. On ne peut exclure a priori l'opportunité d'une classe d'adaptation, si elle correspond mieux à l'analyse qui peut être faite des difficultés de certains élèves, sous réserve que l'affectation dans cette classe ne soit pas d'une durée supérieure à l'année scolaire ; à titre de transition, c'est avant la fin de l'année scolaire qu'une progressive intégration dans une classe de référence devra intervenir. Néanmoins, il convient de ne retenir cette solution qu'à titre exceptionnel ; bien conduites, les mesures antérieures de prévention doivent aboutir à rendre ces cas rares.

Il faut rappeler que toute forme d'aide spécialisée revêt une signification aux yeux des élèves qui en bénéficient, ainsi que de leurs parents, et suscite en même temps une inquiétude face aux difficultés reconnues et l'espoir que ces difficultés pourront être réduites. Il est donc essentiel que l'élève soit associé à la démarche et en perçoive clairement le sens et l'utilité, quelle que soit la forme d'aide choisie. Les parents doivent être informés et associés au travail concernant les difficultés de leur enfant dans des conditions qui préservent la confiance en l'école et facilitent le processus d'aide.

5. Les personnels des réseaux d'aides spécialisées

Interviennent dans le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté :

- les psychologues scolaires ;
- des instituteurs ou professeurs des écoles spécialisés chargés d'aides spécialisées à dominante rééducative, titulaires du CAPSAIS option G ;
- des instituteurs ou professeurs des écoles spécialisés chargés d'aides spécialisées à dominante pédagogique, titulaires du CAPSAIS option E.

La composition du réseau d'aides spécialisées garantit la présence des trois types de personnels afin de pouvoir procéder à l'analyse des besoins particuliers de chaque élève et proposer les aides spécialisées adaptées. Le secteur d'intervention des personnels est déterminé de telle façon qu'il garantisse une véritable efficacité pédagogique, en évitant une dispersion préjudiciable. Lorsque les

personnels sont appelés à se déplacer, les frais occasionnés sont prévus lors de l'implantation des emplois.

Un temps équivalent en moyenne à trois heures par semaine est réservé aux activités de coordination et de synthèse pour tous les personnels des RASED.

Les maîtres chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique et à dominante rééducative assurent le même nombre d'heures hebdomadaires que leurs collègues titulaires d'une classe, le temps de coordination et synthèse étant inclus dans ce temps de service hebdomadaire.

L'emploi du temps des psychologues scolaires permet la souplesse nécessaire à l'exercice de l'ensemble de leurs missions. Leurs obligations de service sont fixées comme suit : 24 heures sont consacrées aux actions de prévention, aux examens cliniques ou psychométriques, aux entretiens avec les familles et les enseignants, aux suivis psychologiques, aux réunions de coordination et de synthèse internes à l'école ou avec les services extérieurs, aux réunions des commissions d'éducation spéciale, aux actions d'intégration, à la participation à des réunions institutionnelles, aux activités d'étude et de formation. L'action auprès des enfants s'inscrit dans le temps de présence scolaire de ces enfants. Les entretiens avec les parents ou avec les enseignants, les relations avec les organismes et services extérieurs peuvent se dérouler en dehors du temps de présence des élèves pour tenir compte des disponibilités des différents acteurs. Le dépouillement des tests et leur interprétation, l'analyse des entretiens, la rédaction des comptes rendus, les courriers, la préparation des réunions, l'information personnelle sont effectués en dehors de ce temps de service.

III. - De l'intégration individuelle au dispositif collectif : scolariser les élèves en situation de handicap

Certains enfants présentent, très précocement, des besoins éducatifs particuliers tels que leurs parents sont conduits à saisir la commission départementale d'éducation spéciale (CDES) bien avant le début de leur scolarité. Cette saisine permet à l'enfant, dès la naissance si besoin est, de bénéficier des aides éducatives, rééducatives ou des soins appropriés, afin de réduire les incapacités et désavantages liés à une déficience sensorielle ou motrice ou à des atteintes d'origines diverses, induisant des perturbations du fonctionnement mental.

Chaque école a vocation à accueillir les enfants handicapés relevant de son secteur de recrutement. Lorsque le directeur reçoit la demande des parents, il examine avec l'équipe éducative les conditions d'accueil et veille à informer la commission de circonscription préscolaire et élémentaire (CCPE) qui notifie cette intégration aux parents. La CCPE est le garant de l'action engagée et veille à la mise en place et au suivi du projet individualisé.

Le médecin de l'éducation nationale ainsi que le psychologue scolaire apportent leurs compétences particulières pour aider l'équipe éducative à réussir l'accueil.

S'il s'avère que, dans telle école particulière, les conditions effectives de l'intégration ne sont pas réunies, il appartient au directeur de l'école d'informer immédiatement l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription, président de la CCPE, afin que soit recherchée une solution scolaire adaptée en réponse à la demande des parents. Aucun enfant ne doit rester sans solution scolaire et éducative.

1. Des modalités d'intégration souples et diversifiées

Dès les circulaires de 1982 et 1983 a été retenu le principe d'une souplesse dans les formes et les modalités de l'intégration scolaire.

Dès l'âge de trois ans, si leur famille en fait la demande, les enfants porteurs de maladies ou de handicaps peuvent être scolarisés à l'école maternelle. Toutefois, pour répondre aux besoins particuliers qui sont les leurs, il est le plus souvent indispensable de mettre en place un projet individualisé qui assure la compatibilité entre la scolarité et l'accompagnement, éducatif, rééducatif ou thérapeutique, qui leur est nécessaire.

Ainsi, il est possible d'envisager des intégrations à temps partiel, en particulier pour des enfants très jeunes. Toutefois, il importe que ce temps d'intégration soit inclus dans un projet cohérent de prise en charge de l'enfant, qui lui permette de réels progrès et qui ne laisse pas à la famille, la responsabilité exclusive de rechercher les accompagnements appropriés.

Plus généralement, si une scolarisation progressive est parfois judicieuse pour tenir compte de la fatigabilité de l'enfant, il convient d'attirer l'attention sur le fait que des projets d'intégration trop partiels sont presque toujours voués à l'échec. Pour se familiariser avec la classe, y trouver ses repères, en connaître les règles de fonctionnement, tout enfant, qu'il soit ou non handicapé, a besoin de temps. Les apprentissages sociaux s'effectuent nécessairement dans la durée, ils sont scandés par des périodes d'adaptation et des paliers. Sauf exception, il convient donc d'éviter des projets d'intégration trop limités, déstabilisants pour l'enfant et ses parents, comme pour le maître et les élèves de la classe.

Les démarches d'intégration individuelle à l'école maternelle se sont beaucoup développées au cours des dernières années et ont fait la preuve de leur efficacité pour favoriser le développement cognitif et social des enfants en situation de handicap, comme d'ailleurs celui de tous les enfants. De plus, le temps d'intégration individuelle à l'école maternelle rend possible un suivi attentif associant étroitement les parents. Il crée les conditions favorables à une préparation du passage à l'école élémentaire. Ce suivi doit permettre, le plus souvent possible, l'élaboration d'une démarche d'intégration scolaire.

Un projet d'intégration individuelle dans une classe élémentaire sera élaboré chaque fois que la démarche apparaît réalisable et permet à l'élève de poursuivre tous les apprentissages dont il est capable.

Pour assurer l'accompagnement de l'intégration individuelle, certains départements ont mis en place avec succès des postes d'enseignants spécialisés itinérants, titulaires des options du CAPSAIS correspondant au type de handicap présenté par les élèves. Cette formule s'avère efficace en ce qu'elle permet d'apporter un soutien pédagogique approprié aux élèves mais également informations et aide aux enseignants qui intègrent. Son efficacité est cependant conditionnée par la délimitation d'un secteur d'intervention « raisonnable » pour le maître spécialisé, de telle sorte qu'il ne consacre pas un temps excessif en déplacements, lesquels occasionnent en outre des frais qui doivent être prévus lors de la création de ce type d'emplois.

Il est important de souligner qu'un certain nombre d'enfants handicapés peuvent être intégrés individuellement avec les moyens propres de l'école et/ou avec l'appui d'aides techniques. Dans bien des cas néanmoins l'accompagnement par un service spécialisé ou de soins est indispensable.

La présence d'un auxiliaire de vie scolaire est utile dans certains cas, mais elle ne peut être une condition de la scolarisation. De même, elle n'a besoin d'être permanente que dans de rares situations. Le plus souvent, l'auxiliaire de vie scolaire n'intervient que sur une partie du temps scolaire. Ce type de mission peut être assuré soit par des auxiliaires de vie scolaire salariés de services associatifs ou de collectivités locales ou par des aides-éducateurs, même si la mission de ces derniers est plus souvent centrée sur l'aide collective à l'intégration.

L'auxiliaire de vie scolaire peut être amené à effectuer quatre types d'activités : des interventions dans la classe définies en concertation avec l'enseignant (aide pour écrire, manipuler le matériel dont l'élève a besoin,) ou en dehors des temps d'enseignement (inter-classes, repas), des participations aux sorties de classes occasionnelles ou régulières, l'accomplissement de gestes techniques ne requérant pas une qualification médicale ou paramédicale particulière, ainsi qu'une collaboration au suivi des projets d'intégration (réunions d'élaboration et de régulation du projet individualisé, participations aux rencontres avec la famille).

En conséquence, la préconisation de l'accompagnement d'un élève par un auxiliaire doit être fondée sur une analyse précise des besoins propres de l'élève. Elle doit être motivée avec soin, en particulier lorsqu'il s'agit d'une présence à temps plein. L'instruction des dossiers est réalisée par la CCPE sur la base de critères partagés, élaborés au plan départemental ; les dossiers sont ensuite soumis à la CDES qui rend un avis. Dans tous les cas, même lorsqu'il s'agit d'une présence à temps

partiel, la préconisation de l'aide par l'auxiliaire de vie scolaire est assortie d'une échéance précise, mentionnant la date fixée pour la révision de cette attribution.

Une intégration dans un dispositif collectif, la classe d'intégration scolaire (CLIS), sera proposée dès lors que les besoins de l'élève sont tels que des aménagements substantiels doivent être apportés au moins sur certains aspects de la scolarité.

Ce mode d'intégration est opportun s'il s'avère plus propice à l'acquisition des compétences scolaires, voire de compétences particulières en relation avec les besoins de l'enfant (par exemple, apprentissage du braille pour l'enfant aveugle, consolidation du projet linguistique, oraliste ou bilingue, pour l'enfant sourd, adaptations de certains apprentissages pour tenir compte de difficultés électives sévères, aménagement du rythme d'apprentissage pour des enfants présentant des maladies invalidantes ou des déficiences motrices complexes...).

2. Une diversité de CLIS mais un point commun : la cohérence du projet pédagogique

La CLIS est une classe de l'école et son projet intégratif est inscrit dans le projet d'école. Elle a pour mission d'accueillir de façon différenciée dans certaines écoles élémentaires ou exceptionnellement maternelles, des élèves en situation de handicaps afin de leur permettre de suivre totalement ou partiellement un cursus scolaire ordinaire.

L'admission en CLIS d'un élève est subordonnée à la décision d'une des commissions d'éducation spéciale. La situation des élèves est révisée régulièrement conformément aux dispositions de la circulaire du 22 avril 1976.

L'effectif de ces classes est limité à 12 élèves, mais, dans certains cas (par exemple, troubles graves du développement), l'effectif envisagé doit être très sensiblement inférieur.

La CLIS compte pour une classe dans le calcul du nombre de classes de l'école, notamment pour l'attribution des décharges de direction.

L'effectif des élèves de CLIS est comptabilisé séparément de l'effectif des autres classes de l'école en ce qui concerne les mesures de carte scolaire.

Les maîtres chargés de CLIS sont titulaires du certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires (CAPSAIS).

Il est souhaitable de maintenir quatre types de CLIS répondant aux besoins d'enfants différents. De même, l'organisation de la classe d'intégration scolaire autour d'un projet élaboré pour des élèves présentant des besoins du même ordre n'est pas remise en cause. Toutefois, il n'apparaît pas opportun de l'organiser sur le fondement d'une catégorie diagnostique exclusive, celle-ci ne garantissant aucunement que les enfants présentent des besoins identiques.

- les CLIS 1 ont vocation à accueillir des enfants présentant des troubles importants des fonctions cognitives qui peuvent avoir des origines et des manifestations très diverses : retard mental global, difficultés cognitives électives, troubles psychiques graves, troubles graves du développement,

Cela conduit à souligner la nécessité d'attacher une attention particulière à la composition de chaque classe de manière à assurer la compatibilité des projets individualisés avec le fonctionnement collectif du groupe. La constitution du groupe doit impérativement être effectuée en ayant le souci d'un projet pédagogique cohérent, condition indispensable de progrès pour les élèves. Il ne s'agit évidemment pas de rechercher une homogénéité qui serait vide de sens, mais une compatibilité des besoins des élèves et des objectifs d'apprentissage, qui rende possible une véritable dynamique pédagogique.

Cela vaut pour tous les types de CLIS, mais revêt une importance particulière pour la CLIS 1.

Les maîtres chargés de CLIS 1 sont titulaires de l'option D du CAPSAIS.

Toutefois, les personnels titulaires du CAPSAIS option E en poste actuellement dans ces classes

peuvent y être maintenus. Des actions de formation continue appropriées leur sont proposées.

- les CLIS 2 accueillent des enfants présentant une déficience auditive grave ou une surdité, et pour lesquels l'orientation vers un dispositif collectif s'avère opportune.

Toutefois, le critère de perte auditive définie de façon purement audiométrique ne peut constituer le seul élément dans la décision d'admission. Il convient de prendre en compte l'ensemble des potentialités de l'enfant, son appétence et ses compétences en matière de communication, son comportement social, ses acquisitions scolaires, l'aide familiale qui peut lui être apportée. Dans l'élaboration du projet individualisé, un soin particulier est attaché aux conditions d'un développement optimal de la communication en français.

Les élèves peuvent bénéficier pour l'enseignement et le perfectionnement de la parole, dans ses composantes audio-vocales, de l'intervention d'orthophonistes ou de professeurs de sourds, titulaires des certifications délivrées par le ministère de l'emploi et de la solidarité.

Les maîtres chargés de CLIS 2 sont titulaires de l'option A du CAPSAIS.

- les CLIS 3 accueillent des enfants présentant une déficience visuelle grave ou une cécité, quelles que soient l'origine, la précocité d'apparition et l'évolution éventuelle de la déficience.

L'approche de la situation de l'enfant et les décisions qui s'y rapportent ne peuvent se référer uniquement à l'expression chiffrée de l'acuité visuelle et à la description du champ de vision, mais doivent être abordées en tenant compte de la spécificité des déficiences visuelles importantes ou de la cécité dans leurs divers aspects.

Dans l'élaboration du projet individualisé on veillera à prendre en compte, selon les besoins propres à chaque enfant, les objectifs d'éducation des restes visuels et/ou d'éducation des suppléances sensorielles. Le recours à des techniques palliatives ou encore l'utilisation de moyens auxiliaires visant au développement de l'autonomie seront envisagés. On s'attachera à assurer le développement de la faculté de s'orienter et de se diriger ainsi que l'apprentissage de certaines modalités de communication et d'interactions sociales.

Les maîtres chargés de CLIS 3 sont titulaires de l'option B du CAPSAIS.

Les CLIS 4 accueillent prioritairement des élèves présentant une déficience motrice. Toutefois, ce n'est pas la seule déficience motrice qui justifie l'orientation en CLIS, mais bien les besoins particuliers (fatigabilité, lenteurs et difficultés d'apprentissages qui y sont associées) qui font pencher pour le choix d'un dispositif collectif d'intégration offrant une plus grande souplesse. La gravité de l'atteinte motrice, l'existence de pathologies associées ne constituent pas, en elles-mêmes des contre-indications.

Il est également possible de proposer l'orientation vers une CLIS 4 à un élève dont les difficultés d'apprentissage, en liaison avec une maladie chronique ou invalidante, peuvent nécessiter un aménagement du rythme des apprentissages. Cela est d'autant plus envisageable que les enseignants qui exercent dans ces classes doivent être titulaires de l'option C du CAPSAIS.

Des indications pédagogiques détaillées relatives au fonctionnement des différents types de CLIS feront l'objet d'une publication ultérieure sous forme de brochure.

Le travail effectué dans les CLIS doit être soutenu par l'action des établissements ou services sanitaires ou médico-éducatifs. Pour les élèves scolarisés dans ces classes, leur progression optimale ne peut être assurée par l'école seule mais implique qu'ils puissent bénéficier d'accompagnements éducatifs, rééducatifs ou thérapeutiques. La signature de conventions entre l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, et les responsables des établissements ou services concernés permet d'assurer des conditions de coopération plus efficaces. Toutefois, dans certains cas, les accompagnements nécessaires peuvent être effectués par des praticiens en exercice libéral, selon le choix de la famille de l'enfant.

Dans tous les cas où sont prévues des interventions de services de soins ou des services d'éducation

spéciale et de soins à domicile (SESSAD), les modalités d'organisation des synthèses, définies en général dans le projet individuel d'intégration, doivent avoir été clairement précisées avec les partenaires et prises en compte dans le projet de la classe, de telle sorte que l'enseignant puisse assister à ces réunions. La participation indispensable de l'enseignant de CLIS, aux réunions de coordination et de synthèse, ne doit pas conduire à réduire le temps de scolarisation des élèves.

3. La CLIS, une classe « ouverte »

La CLIS constitue dans l'école un dispositif d'intégration, non une classe fermée sur elle-même. C'est bien la raison pour laquelle l'existence d'une CLIS dans une école est signalée au mouvement des enseignants du premier degré, le fonctionnement du dispositif impliquant tous les enseignants de l'école. Chaque CLIS se caractérise par un projet d'organisation et de fonctionnement élaboré par le maître titulaire de la classe en association étroite avec l'ensemble de l'équipe éducative, incluant évidemment le médecin de l'éducation nationale et le psychologue scolaire, sous la responsabilité du directeur d'école et en liaison avec l'inspecteur de la circonscription. Ce projet est transmis à la CCPE.

Chaque élève scolarisé en CLIS doit pouvoir bénéficier de temps d'intégration dans des classes ordinaires, autant que ses moyens le lui permettent. L'enseignant de la CLIS ne peut réussir seul le pari de la scolarisation des enfants qui lui sont confiés, en gérant simultanément son projet collectif de classe et les projets nécessairement individualisés pour chaque élève. Il ne peut y parvenir que dans une étroite coopération avec l'ensemble de l'équipe éducative de l'école, incluant, le cas échéant, les aides éducateurs dont l'expérience montre qu'ils peuvent largement contribuer à la réussite de ce processus.

Pour les élèves scolarisés en CLIS 2, 3 et 4, il est indispensable, en particulier au cycle 3, qu'ils soient intégrés à une classe de référence, leur permettant de bénéficier d'enseignements dans toutes les disciplines (objectif très difficile à atteindre en CLIS, du fait de la diversité des âges des élèves et de leurs besoins). Mais le processus d'intégration a plus largement pour finalité de permettre aux enfants scolarisés dans ces classes de prendre la mesure du fait qu'ils grandissent et apprennent, ce qui se traduit, entre autres, par le fait de « changer de classe ».

Les élèves de CLIS 1, qui constituent une population d'enfants aux besoins très divers, doivent également bénéficier, en fonction de leurs possibilités et de leurs intérêts, de plages d'intégration qui les encouragent à progresser, à dépasser leurs difficultés. Les expériences conduites en ce domaine confirment que l'intégration dans des classes ordinaires, pour des activités précises, est un puissant facteur de socialisation et de progrès sur le plan cognitif, pour les élèves qui en bénéficient.

Réciproquement, il ne faut voir que des avantages à ce que, pendant les temps d'intégration ou dans le cadre de décroissements, des enfants de classe ordinaire viennent dans la CLIS pour participer à des activités sous la responsabilité du maître. Ces démarches doivent être prévues dans le projet d'école. Il importe, pour la réussite du processus intégratif, que le maître de la CLIS soit perçu par tous les élèves de l'école non comme un maître « à part », mais comme un maître « à part entière ».

IV. - Une politique départementale cohérente de l'adaptation et de l'intégration scolaires

1. Un pilotage départemental

Comme le précise la circulaire DGAS /PHAN/3C n° 2002-291 et DESCO n° 2002-111, les dispositifs d'adaptation et d'intégration scolaires constituent des ressources différentes mais complémentaires pour permettre aux écoles de scolariser tous les élèves. Leur organisation représente un volet fort de la politique éducative élaborée au plan académique. Néanmoins, c'est à l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale (IA-DSDEN), en liaison étroite avec le directeur départemental des affaires sanitaires et sociales (DDASS), qu'il revient d'assurer la mise en oeuvre et l'actualisation de cette politique au plan

départemental en s'appuyant sur un groupe de pilotage qui comprend nécessairement le ou les inspecteurs chargés de l'adaptation et de l'intégration scolaires et les représentants de l'éducation nationale au sein des groupes Handiscol de manière à assurer au mieux la cohérence de l'action départementale.

Le groupe Handiscol recueille et organise les informations nécessaires au suivi et à l'adaptation éventuelle de cette politique. Les travaux qu'il conduit doivent également permettre à l'inspecteur d'académie de déterminer les ajustements nécessaires du réseau départemental d'accueil collectif des élèves en situation de handicap dans des CLIS.

On attachera une importance particulière aux conditions d'accessibilité, entendue au sens large, de ces classes et aux moyens spécifiques indispensables à leur équipement et à leur fonctionnement (mobilier ou sanitaires aménagés, matériels pédagogiques adaptés, fournitures spécifiques).

Les critères de répartition et d'implantation des emplois affectés aux dispositifs de l'AIS, selon les circonscriptions et selon les écoles, doivent faire l'objet d'un examen d'ensemble au plan départemental. L'équité dans la distribution des emplois affectés aux réseaux d'aides s'appuie sur le partage d'indicateurs communs pour l'analyse des priorités.

L'évaluation du dispositif départemental et des besoins en personnels qualifiés est assurée de façon régulière, sous l'autorité de l'IA-DSDEN avec le concours de l'inspecteur chargé de l'adaptation et de l'intégration scolaire. Le bilan de cette évaluation fait l'objet d'un rapport annuel présenté au comité technique paritaire départemental.

Qu'il s'agisse des CLIS ou des réseaux, l'association des collectivités locales à la réflexion permet de créer les conditions favorables à leur bon fonctionnement (disponibilité de locaux, présence de personnels de services qualifiés, financement de certaines dépenses...). Elle doit donc être activement recherchée.

2. Une élaboration départementale de la carte des CLIS coordonnée avec l'équipement médico-social

Compte tenu des travaux effectués dans le cadre du groupe Handiscol en liaison étroite avec le DDASS, l'IA-DSDEN soumet au CTPD les ajustements qu'il apparaît nécessaire d'apporter à la carte départementale des CLIS. Cette carte inclut les CLIS 1 qui, dès lors qu'elles constituent un dispositif de scolarisation fortement articulé autour du projet pour un groupe d'élèves ayant des besoins relativement proches, doivent être coordonnées au-delà du seul territoire de la circonscription. Il est en effet évident que, tout comme pour les CLIS 2, 3 et 4, les élèves qui y sont affectés ne relèvent pas nécessairement de la même circonscription. Cela implique que soit disponible au plan départemental une information sur les projets pédagogiques de ces classes, et que leur implantation géographique fasse l'objet d'une réflexion au plan du département prenant en compte notamment l'équipement médico-social départemental susceptible d'assurer la complémentarité en termes éducatif, pédagogique et thérapeutique nécessaire à la scolarisation des élèves concernés. Il peut également s'avérer pertinent de penser des coordinations interdépartementales pour des CLIS implantées sur des zones limitrophes.

3. Une réutilisation réfléchie des emplois jusqu'alors affectés aux classes de perfectionnement

Dans une organisation d'ensemble de l'école qui coordonne les compétences individuelles des enseignants, l'implication des personnels des réseaux d'aides et les diverses modalités d'intégration, le maintien des classes de perfectionnement ne saurait se justifier car elles perpétuent une forme de scolarisation des élèves en difficulté scolaire, incompatible avec l'école telle que la définit la loi d'orientation du 10 juillet 1989, telle que l'organise l'ensemble des textes publiés depuis.

Les classes de perfectionnement, encore existantes, doivent être impérativement supprimées dans les deux années à venir. Pour effectuer ces suppressions, deux démarches complémentaires

s'imposent :

- procéder dans chaque CCPE à l'examen individuel de la situation des élèves actuellement scolarisés en classe de perfectionnement afin de déterminer, au cas par cas, la solution appropriée. Chaque enfant actuellement scolarisé dans une de ces classes doit bénéficier d'un projet personnalisé, auquel participent si besoin les personnels des RASED, que l'élève soit au cycle II ou au cycle III ;
- étudier au sein des instances paritaires compétentes un plan de réutilisation des postes correspondant aux besoins recensés dans le département et complétant les dispositifs existants, soit pour renforcer les réseaux d'aides spécialisées, soit pour compléter l'équipement en CLIS. Dans le second cas, il appartient à l'inspecteur d'académie d'opérer le lien nécessaire avec les travaux réalisés dans le groupe départemental Handiscol, en associant étroitement tant les différents établissements ou services assurant l'accompagnement éducatif ou thérapeutique des élèves que les collectivités locales.

La suppression des classes de perfectionnement ne saurait être réduite à une décision administrative. Elle suppose une réflexion d'ensemble sur la politique en matière d'adaptation et d'intégration scolaires dans le premier degré et la recherche des solutions les plus pertinentes pour les élèves.

4. L'animation des dispositifs. - La formation des personnels

Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté s'intègrent dans un dispositif global au service d'une politique en faveur de la réussite scolaire. Sous la responsabilité de l'inspecteur de la circonscription, ce dispositif-ressource, conçu dans sa globalité au service de tous les élèves de la circonscription, est mobilisé selon les priorités définies à l'issue d'une analyse de besoins conduite par les personnels spécialisés en relation avec les équipes pédagogiques et avec l'équipe de circonscription.

Il importe que les indicateurs soient partagés par l'ensemble des acteurs. Pris en compte pour la détermination des priorités, ils seront aussi utilisés pour l'évaluation globale du dispositif. Le secteur d'intervention de chaque RASED autour de l'école de rattachement, de même que le nombre de personnes par RASED, sont définis selon cette approche globale.

L'inspecteur de la circonscription évalue l'action du réseau en procédant avec l'ensemble des intervenants à l'examen critique de son fonctionnement et de ses résultats.

Il procède à l'inspection individuelle des intervenants en situation professionnelle, à l'exception des entretiens pratiqués avec les enfants ou leurs familles.

Il associe chaque fois qu'il est possible son collègue spécialisé à cette activité.

Il est régulièrement informé de l'emploi du temps des membres des RASED, et de leurs variations éventuelles dans le cours de l'année. Il veille à organiser régulièrement des réunions de concertation et met en place, en collaboration avec les membres des RASED, les conditions de l'évaluation de leurs activités (instruments, périodicité, etc.). Quand elle est possible, la participation des directeurs d'école est un facteur positif pour la cohérence du travail entrepris en faveur des élèves en difficulté. Les personnels des RASED et des CLIS sont associés aux animations pédagogiques et aux stages de formation continue conçus en faveur des enseignants de la circonscription.

Il est également pertinent d'organiser au plan départemental des échanges de pratiques sur des problématiques communes, notamment à l'attention des enseignants de CLIS trop souvent isolés. La coanimation par l'inspecteur chargé de l'adaptation et de l'intégration scolaires et un autre inspecteur est une solution à envisager aussi souvent que possible. On ne verra que des avantages à associer à ces actions de formation, autant qu'il est possible, des personnels assurant l'accompagnement éducatif, rééducatif ou thérapeutique des élèves.

Des actions spécifiques doivent également être conçues à l'intention des équipes engagées dans des démarches d'intégration, éventuellement dans un cadre académique.

Les actions du plan de formation continue destinées aux personnels spécialisés doivent intégrer, si nécessaire, le changement que peut représenter la suppression des classes de perfectionnement et, dans tous les cas, accompagner la mise en oeuvre de la politique départementale afin d'aider à l'évolution des pratiques.

Des actions rassemblant des équipes d'école où sont implantées des CLIS doivent faciliter l'organisation et le fonctionnement de ces classes.

De même il convient d'envisager l'organisation d'actions de formation continue permettant aux enseignants spécialisés de mieux répondre aux besoins d'élèves présentant des difficultés sur le plan langagier et notamment des troubles spécifiques du langage, trop peu identifiés jusqu'à maintenant. En effet, quelle qu'en soit l'origine, ces difficultés doivent toujours faire l'objet d'une attention particulière à la mesure de leurs répercussions possibles sur les apprentissages scolaires. En outre, lorsqu'il s'agit de difficultés liées à des troubles spécifiques du langage, leur prise en charge s'effectue nécessairement au long cours, durant la scolarité de l'élève.

Plus globalement, la formation continue des enseignants spécialisés doit leur permettre d'actualiser leurs connaissances et leurs compétences pour mieux répondre aux besoins particuliers des élèves qui leur sont confiés, qu'il s'agisse des utilisations possibles des technologies de l'information ou de la communication ou des apports de la recherche, notamment dans le domaine des apprentissages. Il est également nécessaire de concevoir des actions de formation visant à soutenir et faciliter le travail d'équipes pluri-disciplinaires.

Ce plan d'ensemble doit également conduire à clarifier les options du CAPSAIS requises pour chaque poste spécialisé, en relation avec un plan de formation des personnels. En effet, compte tenu des besoins particuliers des élèves auxquels ils ont à faire, il est indispensable que des personnels ayant une formation spécialisée soient affectés sur ces emplois.

Pour favoriser l'accès à la spécialisation des enseignants du premier degré, il conviendra de favoriser une diversification des modalités de formation, adaptées aux options, de telle sorte que davantage de souplesse soit possible dans l'accès à la certification.

Cette circulaire abroge et remplace les circulaires n° 90-082 du 9 avril 1990 (Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) et n° 91-304 du 18 novembre 1991 (scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire. Classes d'intégration scolaire, CLIS).

La directrice générale de l'action sociale,
S. Leger

Le directeur de l'enseignement scolaire,
J.-P. de Gaudemar