



DOSSIER

Les troubles du comportement et de la conduite

p.3-6

S P É C I A L

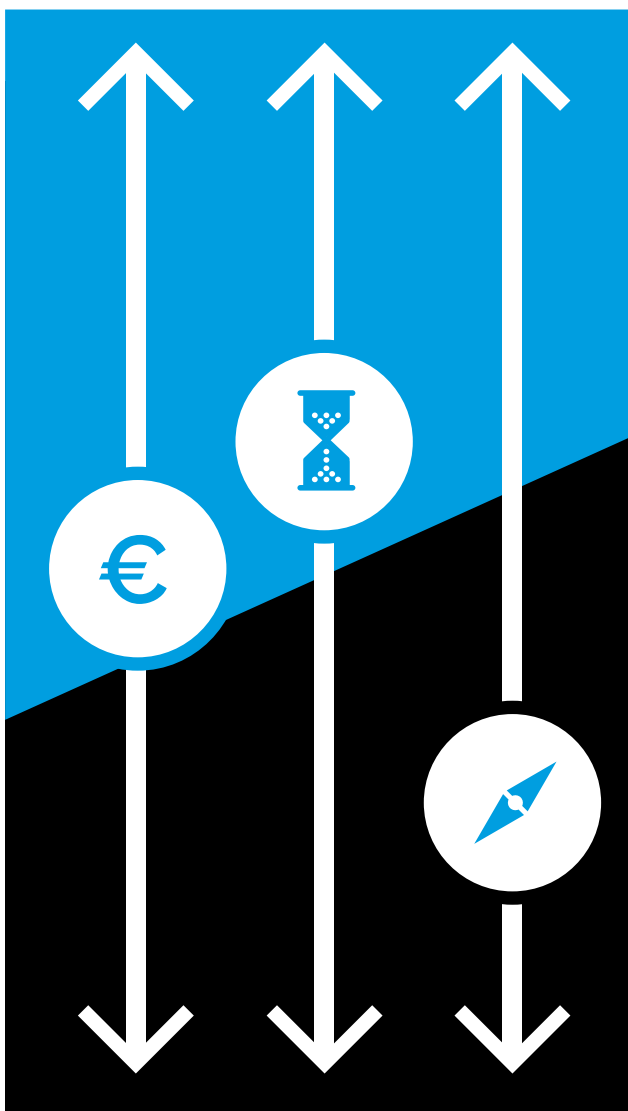
ASH 1^{er} degré
ESMS & ULIS Collège



SNUIPP INFOS

N°119 SUPPLÉMENT N°1 | MAI - JUIN - JUILLET 2016

Tout reste à concrétiser



Le SNUipp-FSU a obtenu, après de nombreuses actions (pétitions, interpellations...) la reprise du chantier sur le cadrage des obligations réglementaires de service et les indemnités des enseignants spécialisés.

À l'heure où nous bouclons ce numéro, les résultats ne sont pas connus, mais les réponses sont très attendues par des personnels qui vivent des situations très disparates à l'échelle nationale. Ce que nous avons dit et redit au Ministère, c'est que personne ne doit y perdre et au contraire, l'ensemble des personnels doit bénéficier d'avancées en termes de clarification des horaires, de précisions des missions et de remise à plat du régime indemnitaire. Dans ce cadre, la question du versement de l'ISAE, notamment pour les enseignants qui en sont encore exclus, mérite une attention toute particulière. L'annonce par le président de la République à la dernière Conférence Nationale du Handicap de la transformation à terme de l'ensemble des contrats CUI en AESH est un pas en avant pour ces personnels mais aussi pour les élèves qui bénéficient d'un AVS en améliorant la continuité de cet accompagnement qui doit être étendu à tous les temps éducatifs. Pour autant ce dossier n'est pas clos, les délais annoncés doivent être raccourcis pour que tous les contrats CUI puissent en bénéficier et il nous faut aller plus loin pour que ces personnels bénéficient d'un statut d'emploi relevant de la fonction publique d'État. Il est un dossier qui avance à pas de fourmi c'est celui de la refonte de la formation des enseignants spécialisés. Toujours pas de calendrier de travail proposé aux organisations syndicales sur le sujet à trois semaines de la fin de l'année scolaire, alors que le groupe de travail DGESCO a rendu sa copie depuis bien longtemps. Ce ministère va-t-il laisser ce dossier en friche ou le mener à son terme ?

À l'issue de son Congrès National, le SNUipp reste déterminé à faire avancer l'ensemble du dossier « ASH » : ce vaste chantier reste ouvert !

CNH 2016 DES NOUVELLES ANNONCES

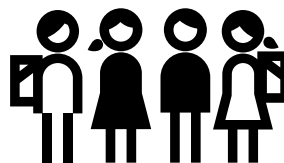


© Shutterstock

Lors de la Conférence Nationale du Handicap qui s'est tenue le 19 mai, le Président de la République a annoncé une série de mesures dont l'amélioration des conditions d'accès des collégiens en situation de handicap aux filières professionnelles, et la transformation progressive sur 5 ans des 50 000 contrats aidés CUI/AVS en contrats d'AESH, avec dès la rentrée 2016 la transformation de 6 000 de ces contrats.

Si elles se concrétisaient, ces annonces permettraient de réduire la proportion d'agents en contrats aidés assurant un accompagnement des élèves. Ils représentaient, à la rentrée 2014, près de 60 % des accompagnants. Pour le SNUipp-FSU, ces mesures vont dans le sens d'une amélioration de la situation des élèves en situation de handicap.

Pour les personnels AVS, ces annonces devraient permettre de réduire la précarité et favoriser une plus grande professionnalisation, puisque les AESH peuvent prétendre au CDI depuis 2013, et qu'un nouveau diplôme qualifiant (le DEAES) a vu le jour en janvier. Cependant, cela ne règle pas le problème du temps partiel contraint attaché encore trop souvent à l'ensemble de ces personnels. Cela ne règle pas non plus la situation pour toutes les personnes embauchées sur contrat CUI exerçant des missions d'AVS. En effet, leurs contrats ne pouvant être prolongés au-delà de deux ans, cette transformation sur 5 ans ne permettra pas à tous les CUI d'accéder aux emplois d'AESH. Pour le SNUipp-FSU, le calendrier de transformation des CUI en AESH doit donc être réduit à 2 ans pour prendre en compte les personnels actuellement en poste.



MISE EN ŒUVRE DU PPS

NOUVEAU DOCUMENT

Le SNUipp-FSU a rencontré Isabelle Bryon, nouvelle cheffe du bureau de la personnalisation des parcours des élèves à besoins éducatif particulier à la DGESCO. La mise en place d'un nouveau document permettant d'opérationnaliser pédagogiquement le PPS de l'élève a été annoncé. Ce document en cours de conception s'inspirerait sur la forme et le fond du document PAP et serait rempli par les équipes à partir du PPS. Alors que des MDPH ne sont toujours pas prêtes pour rédiger les PPS (cf rapport CNSA 12/2015: les MDPH face à de nouveaux enjeux), on va demander aux équipes des documents de mise en œuvre... Encore une fois la barque est pleine et les enseignants réclament de l'accompagnement et de la formation, pas des documents à remplir!



CLASSES DE DÉCOUVERTE PAS D'AESH, PAS DE DÉPART!

Le Ministère de l'Éducation nationale a tranché: il est impossible qu'un AVS en CUI accompagne un enfant lors d'une classe de découverte. En effet, leur contrat ne peut donner lieu à rémunération supplémentaire ou à récupération et pose des problèmes de responsabilités. Alors comment faire? Le ministère réfléchit à la mise en place de brigades départementales d'AESH «classes de découvertes». Un bricolage de plus qui risque d'être délicat. L'accompagnement d'un élève sur les temps de vie quotidienne a du mal à s'envisager avec une personne inconnue de l'enfant, de sa famille et de l'enseignant. Une raison de plus pour avancer rapidement dans la transformation des CUI en AESH.

sommaire

- P.2: Actualités
- P.3-6: Dossier: Les troubles du comportement et de la conduite
- P.7: Enseignant référent handicap, enquête sur un métier
- P.8: Collectif RASED

ours

SNUIPPINFOS

Publication nationale trimestrielle
du Syndicat National Unitaire des
Instituteurs, Professeurs des écoles et PEGC
CPPAP 0919 S 05288 ISSN 0183-0244

128 boulevard Blanqui, 75013 Paris
01 40 79 50 00 | snuipp@snuipp.fr

DIRECTEUR DE PUBLICATION:

Jean-Pierre Clavère

RÉDACTION: Aline Becker, Laurent Bernardi, Agnès Duguet, Emmanuel Guichardaz, Yannick Lecleach & Pascal Prelorenzo

CONCEPTION GRAPHIQUE & RÉALISATION:

Emmanuelle Roncin

IMPRESSION: par nos soins

PRIX DU NUMÉRO: 0,80 €



Les troubles du comportement et de la conduite



Les enseignants spécialisés sont de plus en plus confrontés à la question des troubles du comportement et de la conduite, que ce soit dans leur pratique ou par les sollicitations des collègues de classe ordinaire qui affrontent des situations fortes de remise en cause du cadre scolaire. Ces comportements «*insupportables*» engendrent un désarroi, parfois une souffrance, auxquels il est difficile de répondre dans l'urgence. En attente de solutions rapides, les enseignants qui doivent gérer les échecs successifs le vivent parfois comme une remise en cause forte de leur professionnalité.

La prise en compte des troubles du comportement et de la conduite, par l'utilisation même du mot «*troubles*» tend naturellement à convoquer une réponse psychologique et thérapeutique. C'est notamment le rôle des ITEP, avec leurs équipes pluridisciplinaires, qui constituent un recours pour ces enfants qui perturbent fortement l'espace scolaire. Ces comportements vécus comme agressifs d'élèves vis à vis de l'enseignant ou de l'institution peuvent avoir tendance à paralyser toute action pédagogique. Pourtant, par définition, les capacités intellectuelles de ces élèves sont préservées. La question des adaptations possibles à mettre en œuvre se pose alors. Car une fois passée l'étape des diagnostics et des bilans reste la question essentielle sur ce que le milieu scolaire peut mettre en place de spécifique pour ces enfants. Claire Goulet, formatrice à l'ESPE de Strasbourg évoque les pièges à éviter et nous donne quelques conseils pratiques qui vont parfois à l'encontre de ce qui est pédagogiquement valorisé, comme le fait d'éviter aux élèves en question de se trouver dans des situations d'autonomie ou de travaux de groupe. (lire p6)

DES SOLUTIONS TOUTES PRÊTES ?

Si ces élèves arrivent en tête des problématiques de gestion de classe évoquées par les enseignants, il faut bien reconnaître que l'institution a peu de réponses toutes prêtes

à proposer. Mais y-en-a-t-il? Eva Broin, rééducatrice, (lire p5) répond plutôt par la négative en situant la réponse à la fois du côté de la prise en charge de sa difficulté par l'élève lui-même et par un soutien aux équipes afin qu'elles cherchent dans leur bagage de «*bonnes maitrisés*» ce qui peut permettre collectivement d'améliorer voire de dépasser une situation problématique. L'urgent pour elle étant de permettre d'aider à sortir de l'état de sidération des équipes et de remettre l'enfant dans la recherche des conditions permettant des apprentissages.

L'outil de la réponse pédagogique adaptée est celui que l'école peut principalement mobiliser même s'il faut reconnaître encore une fois que la formation continue ne suit pas en la matière. Il faut pourtant trouver des activités contenant qui permettent à l'élève de se reconstruire, de (re) vivre une expérience positive d'élève sans en rabattre sur les exigences car ces élèves ne souhaitent pas un régime de faveur. Un dispositif pédagogique qui lorsqu'il est posé par l'enseignant et accepté par l'élève peut profiter à d'autres élèves dans la classe.

Par ailleurs, l'enseignant devra veiller à ne pas se laisser piéger par la gestion des interactions sociales au sein du groupe classe et le risque du conflit permanent avec les familles.

— Comment agir dans l'espace scolaire ?

Quel que soit l'origine des troubles, les jeunes qui manifestent des difficultés sur le plan comportemental restent des élèves et doivent pouvoir recevoir, dans un cadre adapté, la scolarisation qui leur est due.

Qu'ils soient scolarisés à plein temps dans une école ordinaire, ou pris en charge, souvent temporairement, par un ITEP, ces enfants qui présentent des troubles du comportement bousculent le cadre des apprentissages.

Rien d'étonnant, car, comme l'explique Claire Goulet (voir interview), ce sont précisément les situations d'apprentissage qui sont perturbantes et génèrent des angoisses chez ces jeunes. Dès lors, la question des adaptations à mettre en place est posée et vient interroger les pratiques des enseignants.

NE PAS RESTER ISOLÉ

Encore faut-il ne pas se laisser déborder par les sollicitations permanentes, ou par les crises. Plus facile à dire qu'à faire cependant, car ces questions ne sont que très peu, voire pas du tout abordées en formation initiale ou continue. De plus, l'organisation de l'école ne permet que trop rarement de prendre en charge collectivement ces situations difficiles. Le risque alors est que l'enseignant reste isolé face à

TCC, DE QUOI PARLE T-ON ?

Les Troubles du Comportement et des Conduites, avant tout d'ordre psychologique et sans déficience intellectuelle, constituent un processus handicapant qui nécessite le recours à des actions conjuguées. Les TCC renvoient à un état de violence extériorisée mais aussi à des attitudes de prostration. S'il est difficile d'en donner une définition exhaustive tant la palette des comportements et des troubles qui peuvent y conduire sont variés, les TCC témoignent d'une très profonde souffrance intérieure. Celle-ci met en jeu des pulsions dans lesquelles l'élève est enfermé et qui « l'empêchent de penser » et/ou d'agir, et dont il faut l'aider à s'extraire.

un problème qui bien souvent met en jeu sa propre personnalité.

N'oublions pas non plus que s'il y a des manifestations « actives », il y a aussi des enfants qui sont au contraire très passifs, qui se referment. Si c'est sans doute plus facile à gérer pour l'enseignant, c'est tout aussi grave pour l'élève car le trouble est souvent sous-estimé dans ce cas.

S'il est donc possible, théoriquement, de contenir peu ou prou l'élève présentant des troubles du comportement, il revient à l'enseignant de lui proposer des situations où il pourra mobiliser ses compétences intellectuelles, le plus souvent intactes. L'étagage proposé devra avoir pour objectif de lui apporter un cadre sécurisant, rassurant et surtout plus explicite : affichage de l'emploi du temps de la journée au tableau, rituels, outils...

Comme souvent dans le cadre des adaptations, ces pratiques ne sont pas exclusives : elles peuvent profiter à bien d'autres élèves dans la classe, parfois un peu perdus dans les activités, décontenancés par certaines consignes, ou perturbés par l'implicite qui règne encore en maître dans nombre de situations.

La seule adaptation spécifique reste sans doute celle de la tolérance par rapport aux règles de vie commune : ces écarts à la norme doivent alors être expliqués aussi bien à l'élève concerné qu'aux autres enfants.

Scolariser des élèves présentant des troubles du comportement n'est donc pas chose impossible, mais comme toujours, seule une réponse construite en cohérence, en fonction des besoins et non des moyens pourra être couronnée de succès.

L'ITEP, UN DISPOSITIF PARTICULIER

Relevant du secteur médico-social, une orientation en ITEP par la MDPH est rarement la première réponse : « Une orientation vers les ITEP est le plus souvent envisagée, lorsque les interventions des professionnels et services (...) : protections maternelles et infantiles (PMI), centres d'action médicosociale précoce (CAMSP), réseaux d'aides, centres médico-psychopédagogiques (CMPP), services de psychiatrie infanto juvénile, pédiatres, pédopsychiatres, n'ont pas antérieurement permis la résolution des difficultés psychologiques. » (c. du 14/05/07)

Contrairement aux Instituts de rééducation (IR) qu'ils ont remplacés, les ITEP privilégient un accompagnement vers l'autonomie, en favorisant le maintien dans les dispositifs ordinaires ou adaptés.



APPROCHE ANGLO-SAXONNE

L'approche anglo-saxonne des troubles du comportement trouve ses origines dans le béhaviorisme et se revendique des sciences cognitives et neuro-développementales. Elle vise à modifier les habiletés sociales et comportementales de l'enfant. Pour cela, elle s'appuie sur l'évaluation de manifestations simples, empiriques et observables du comportement, en regard d'une norme comportementale fondée sur une moyenne statistique.

Les chercheurs qui privilégient cette approche, comme dans l'étude ELDEQ (Étude Longitudinale des Enfants du Québec) ou l'étude H2M (Hard to Manage) souhaitent identifier les facteurs précoces et familiaux des troubles du comportement. L'enjeu est d'apprendre précocement aux "enfants à risque" à éviter les comportements oppositionnels ou colériques. Ils recherchent par exemple les prédicateurs significatifs des enfants qui présentent « *une hyperactivité/inattention haute et persistante pour "guider" les mères « en promouvant les "stratégies d'attachement" efficaces.* »

Ce type de recherche affirme aussi « *qu'agir sur les comportements modifie le devenir génétique* » et que c'est en agissant précocement sur le développement du cortex pré-frontal, instance de l'adaptation à l'environnement, qu'on serait en mesure d'agir sur la « *trajectoire développementale* ».

L'approche anglo-saxonne se définit donc à partir des habiletés cognitives et adaptatives. Ce regard sur les troubles du comportement est critiqué en France par ceux qui prônent une approche plus globale prenant en compte aussi les dimensions psychologique et environnementale.

2 QUESTIONS À



EVA BROIN, rééducatrice en RASED dans les Alpes-Maritimes, membre du bureau national de la FNAREN (Fédération nationale des associations des rééducateurs de L'Éducation nationale)

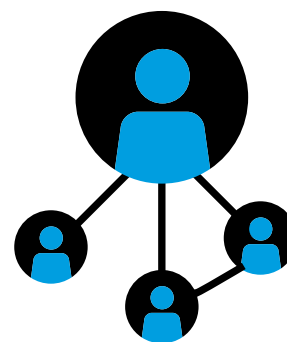
Quel est le rôle du RASED pour aider l'élève en difficulté de comportement ?

L'intervention du RASED s'appuie sur une demande d'aide écrite et un travail de synthèse qui peut conduire à une aide rééducative. Celle-ci peut aider l'élève à s'appuyer sur un cadre pour qu'il tente d'agir autrement : ils sont rares les élèves qui n'ont pas envie de changer. Il s'agit donc d'accompagner l'enfant pour qu'il devienne acteur de changements sans chercher à transformer son identité. Les médiations retenues sont variables : jeux de rôles, jeux à règles, dessins, ateliers d'écriture... il s'agit de (re)mobiliser la créativité, de rendre possible des tentatives d'évolution.

Quel soutien apporter aux enseignants ?

On n'a pas un « truc clé en main » à proposer. Il faut rompre avec la solitude, aider l'enseignant et l'équipe à sortir d'une sorte de sidération où on a l'impression que l'enfant n'a pas sa place à l'école. Réfléchir à plusieurs, c'est déjà recueillir des réactions, des empêchements d'enseigner et là encore, permettre de mobiliser la créativité professionnelle des collègues.

Dans une des écoles où je travaille, j'ai proposé un temps de partage de « bonne maîtrise ». C'est une manière de restaurer, de partager les ressources professionnelles de chacun pour dégager, découvrir, oser des pistes de réponses à partir de nos propres compétences. Les enseignants doivent parfois (re)prendre conscience du pouvoir de leurs actions sur les élèves, quand ils ont le sentiment d'être bloqués par des situations qui peuvent générer de la souffrance.



GÉRER LES RELATIONS : AVEC LES FAMILLES ET ENTRE LES ÉLÈVES

Les relations avec les familles d'élèves en souffrance psychique sont complexes. Trois pièges sont à éviter : juger la famille ; la "conseiller" ; la mettre à l'écart. Il est essentiel de s'inscrire dans la durée et de prendre le temps avec les parents. Sauf qu'à l'école, plus qu'en milieu spécialisé, c'est ce qui fait justement problème, notamment à l'heure où les dispositifs de prévention et d'accompagnement, comme les RASED, la médecine scolaire ou les CMPP, sont en souffrance. En classe, le contexte revêt pour l'enfant fragile tous les ingrédients de ce qui peut être "insupportable", au sens propre du terme : la loi, des contraintes de temps, des relations conflictuelles, la pression du groupe, le "partage" du maître ou de la maîtresse... Mais les autres élèves peuvent aussi, dans le cadre de la coopération par exemple, devenir un appui. L'identification aux pairs, le passage d'une posture ego-centrée à une autre plus allo-centrée et surtout la capacité de l'enseignant à mettre l'élève fragile en position d'aider ses camarades, constituent des moments qu'il faut savoir étayer. Pour l'enseignant il s'agit de ne pas être dans la réaction, d'être contenant, de mettre en place des situations pédagogiques diversifiées et explicitées, d'instaurer le dialogue dans un climat de confiance avec les familles. Evidemment tout cela ne s'improvise pas et nécessite de l'accompagnement et une solide formation.



entretien avec

CLAIRE GOULET, formatrice à l'ESPE de Strasbourg

Quand l'enfant sort du cadre...le ramener sur l'objectif d'apprentissage

Comment aborder ces élèves qui débordent souvent du cadre... et nous débordent ?

Quand l'enfant sort du cadre, il faut élargir ce dernier. Ces jeunes ont un grand besoin d'explicitation, de repères stables même s'ils sont différents de ceux des autres élèves. Il s'agit de créer un milieu propice aux apprentissages : un élève présentant des troubles du comportement qui doit d'abord gérer son rapport aux autres, aux règles, aux situations changeantes, ne pourra mobiliser son intelligence pour apprendre.

Qu'apporte l'ITEP pour la prise en charge des enfants ?

L'établissement n'accueille d'abord que des élèves présentant des troubles du comportement, ou de graves difficultés psychologiques, dans des classes à effectif réduit. Il comporte une équipe pluridisciplinaire, qui permet d'analyser et de réfléchir à plusieurs autour des situations. De plus, l'enseignant n'est pas seul quand il y a des crises, car il y a des éducateurs spécialisés. Tout l'établissement est d'ailleurs conçu et structuré autour de la gestion de ces crises.

Est-ce possible dans les classes ordinaires ?

C'est évidemment plus difficile mais le groupe peut avoir un effet « contenant ». Il faut pour cela gérer le rapport à l'autre, expliquer que ce n'est pas parce qu'un élève ne respecte pas la règle commune que tous les autres sont autorisés à la transgresser. L'apport des autres profession-

nels est précieux, notamment celui du RASED. Il est important aussi de concevoir, au niveau de l'école, un protocole pour gérer les crises, qu'il soit explicite pour l'élève. C'est ce cadre, le fait que les adultes savent comment réagir qui est sécurisant. Le suivi extérieur reste indispensable car ces élèves ont besoin de soins.

Les enseignants sont souvent très en difficulté pour gérer ces élèves...

Il faut surtout éviter de se sentir coupable, incompetent... Ces enfants trouvent et exploitent très souvent les failles des adultes, or nous en avons tous ! Il faut pouvoir en parler, ne pas rester seul... une analyse de la pratique, quand c'est possible, est très bénéfique. L'enfant à troubles du comportement est très souvent dans la résistance permanente aux apprentissages, car apprendre, c'est un saut dans l'inconnu qui les angoisse, alors que le conflit est sécurisant pour eux. Ils vont tenter alors de nous entraîner sur leur terrain, en refusant, en contestant... Si ce n'est pas trop grave, il ne faut pas relever, et ramener sur l'objectif d'apprentissage. Il faut refuser d'entrer dans ce jeu qui peut conduire à l'agressivité de part et d'autre.

Quelles situations d'apprentissage peut-on mettre en place ?

Il faut éviter les situations trop ouvertes, comme les recherches en autonomie sans étayage, sans étapes structurées. Le travail de groupe est aussi problématique, car l'élève doit d'abord gérer les interactions avec ses camarades et ne pourra pas investir l'apprentissage. On commencera par le faire travailler seul, puis en binôme, aussi longtemps que de nécessaire.

Le passage à l'écrit est aussi une source de très fortes angoisses : il représente une trace, une image indélébile que l'enfant doit donner de

lui-même. Il voudra alors chercher la perfection et se mettra une pression énorme. On pourra lui proposer des situations où il pourra se corriger, améliorer (écriture au crayon à papier, sur une ardoise...).

Il y a une limite cependant : l'élève n'aura pas toujours, dans son existence, un milieu bienveillant et sécurisant.

Notre objectif est de le préparer à affronter le monde extérieur. Il faut donc toujours questionner les adaptations, et aller progressivement vers un « désétayage ».

.....
 « IL FAUT ÉVITER LES SITUATIONS TROP OUVERTES, COMME LES RECHERCHES EN AUTONOMIE SANS ÉTAYAGE, SANS ÉTAPES STRUCTURÉES. LE TRAVAIL DE GROUPE EST AUSSI PROBLÉMATIQUE, CAR L'ÉLÈVE DOIT D'ABORD GÉRER LES INTERACTIONS AVEC SES CAMARADES ET NE POURRA PAS INVESTIR L'APPRENTISSAGE. »

sur le terrain

Enseignant référent handicap, enquête sur un métier

Notre enquête a obtenu 347 réponses, représentant plus de 23% des enseignants concernés avec des réponses issues de plus de la moitié des départements (57). Elle témoigne d'un accroissement exponentiel du nombre moyen de dossiers à traiter par les enseignants référents.

Une moyenne de 100 dossiers lors de la création de la fonction des enseignants référents... Nous en sommes aujourd'hui à près de 224 selon notre enquête. Cette charge de travail importante qui s'est alourdie dans le temps, nécessite des conditions matérielles pour les réaliser et elles ne sont pas toujours au rendez-vous.

QUELLES CONDITIONS DE TRAVAIL ?

Ainsi 74% des personnels concernés ne voient leur frais de déplacement pris en compte que partiellement, voire pas

du tout (18%). 43% d'entre eux n'ont pas de ligne téléphonique mobile mise à disposition. Enfin si l'octroi d'un ordinateur portable est important (92%), les enseignants référents font très souvent part de l'ancienneté du matériel mis à disposition. Notons tout de même que 7% ne disposent pas d'un bureau spécifique de travail. La spécificité des enseignants référents repose sur une double mission administrative et d'accompagnement. Aujourd'hui c'est bien la mission d'accompagnement des familles, des jeunes et des équipes d'école qui se trouve fragilisée.

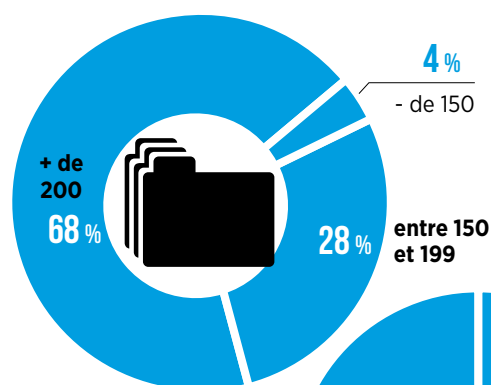
UN RÔLE DES PLUS IMPORTANTS

Créé dans la suite de la loi de 2005, les enseignants référents jouent pourtant un rôle essentiel dans la mise en place du parcours de vie des élèves en situation de handicap. Alors que cette loi souhaitait retirer une partie de ses prérogatives à l'Éducation nationale elle lui a paradoxalement donné par la mise en place de ces personnels un des rôles les plus importants qui permet aux familles et aux jeunes d'établir un lien entre l'école et la nébuleuse MDPH.

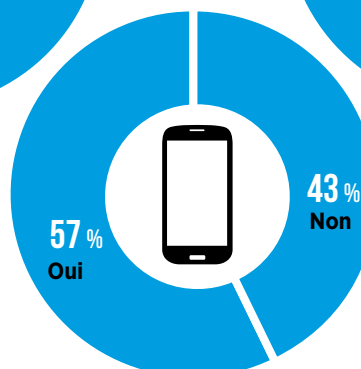
ZOOM

POUR LE SNUIPP-FSU, CETTE ENQUÊTE CONFIRME, AU-DELÀ DES REVENDICATIONS SALARIALES SPÉCIFIQUES POUR CES PERSONNELS (AUGMENTATION DE L'INDEMNITÉ DE FONCTION PARTICULIÈRE, VERSEMENT DE L'ISAE ET DE L'INDEMNITÉ REP/REP+), LA NÉCESSITÉ D'UN CAHIER DES CHARGES NATIONAL DES CONDITIONS MATÉRIELLES PERMETTANT L'EXERCICE DE CETTE FONCTION SPÉCIFIQUE.

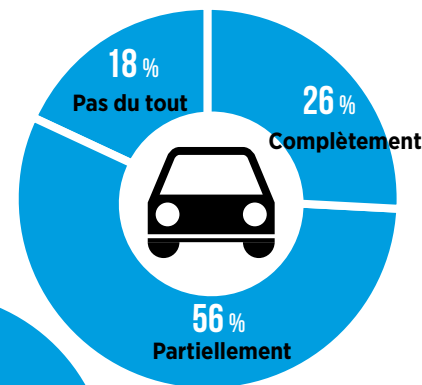
COMBIEN DE DOSSIERS AVEZ-VOUS À TRAITER ANNUELLEMENT ?



UN TÉLÉPHONE PORTABLE PROFESSIONNEL ?



PRISE EN COMPTE DES FRAIS KILOMÉTRIQUES



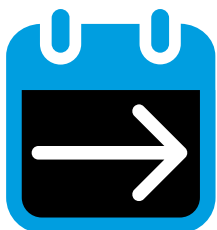
Collectif national RASED

Pour le Collectif national RASED, dont le SNUipp-FSU est membre, l'année a débuté sur un constat amer : les créations de postes ne sont toujours pas au rendez-vous.

Pourtant, en 2013, la loi de refondation inscrit les RASED dans sa programmation budgétaire ; En 2014, la circulaire RASED affirme leur caractère insubstituable ; en 2015, les rapports Gard et Delahaye, vantent l'action bénéfique des RASED ; En 2015 encore, nombre des membres du collectif sont reçus à l'Assemblée nationale. L'école inclusive ne peut s'entendre sans le développement des RASED déclare alors le rapport ...

C'est pourquoi, fin 2015, le collectif national s'est adressé à l'ensemble des recteurs pour rappeler la place des RASED et les 7 000 postes prévus dans la loi de programmation, le cadrage de la circulaire de 2014 qui implique des créations de postes sur la totalité du territoire, et la création de pôles ressource de circonscription dont la mise en œuvre est chaotique. C'est pourquoi aussi le collectif a signalé dans ce courrier la situation alarmante des rééducateurs et la nécessité des regards croisés des trois professionnels.

C'est pourquoi enfin, aujourd'hui, le collectif a décidé de poursuivre sa campagne d'opinion pour rappeler qu'on ne peut faire réussir tous les élèves, améliorer le climat scolaire, faire reculer la grande pauvreté ou réduire les redoublements sans la présence préventive et effective des RASED auprès des élèves, des parents et des enseignants.



CAPN : DÉPART EN FORMATION SPÉCIALISÉE

La CAPN des départs en stage ASH s'est tenue le 31 mai. Si l'on

observe une très légère augmentation des départs en DEPS (123 cette année, 103 départs l'année dernière) en DDEEAS (34 départs l'an passé, 42 cette année), et en CAPA SH (884 cette année, 831 l'an passé), de grandes inquiétudes subsistent sur certaines options. En effet, les départs en option D stagnent, et ils sont nettement insuffisants pour couvrir tous les postes restant vacants alors que c'est dans cette option qu'il y en a le plus (par exemple 117 postes vacants dans cette option

dans le Nord, 67 dans le 91, 90 dans le 77, 60 dans le Rhône ...). On peut aussi observer un léger frémissement dans les options E (+ 50 départs) et G (+ 16 départs), alors que la baisse dans l'option F (-4 départs) et A (-10 départs) a de quoi interroger.

Le SNUipp-FSU est par ailleurs toujours en attente d'informations concernant la rénovation de la formation spécialisée, et d'un calendrier de travail avec les organisations syndicales. Les arbitrages devraient être bientôt rendus, nous a-t-on dit. Le SNUipp-FSU sera vigilant notamment sur le contenu, le nombre d'heures et la manière dont cette formation sera dispensée.

Chantier ORS

EN COURS DE REPRISE

Depuis des années, le dossier indemnitaire de certaines fonctions (enseignants en SEGPA, en EREA, en ESMS, ...) est en souffrance. Après plusieurs relances dont plusieurs courriers unitaires, le ministère avait enfin fixé une date de discussion pour le 2 juin qu'il a reportée au 16 juin. Pour le SNUipp-FSU, l'objectif de cette réunion est bien de remettre à plat les régimes indemnitaires totalement dépassés et injustes. Aujourd'hui, de nombreuses fonctions indispensables à la réussite de tous les élèves sont encore écartées de toutes mesures financières notamment du bénéfice de l'ISAE à 1200 € par an. Il en va par exemple des enseignants référents qui sont exclus de toute reconnaissance financière sous prétexte qu'ils ne sont pas devant élèves ou des PE de SEGPA ou d'ULIS sous prétexte qu'ils bénéficient déjà des heures de coordination et de synthèse que le ministère a pour projet de forfaitiser.

Le DEAES

UN NOUVEAU DIPLÔME POUR LES AVS

Deux textes, le décret 2016-74 du 29/01/16 relatif au diplôme d'Etat d'accompagnant éducatif et social (DEAES) et l'arrêté du 29/01/16 relatif à la formation conduisant à ce nouveau diplôme sont parus au JO du 31/01/16. La spécialité portant sur « l'accompagnement à l'éducation inclusive et à la vie ordinaire », est plus particulièrement destinée aux AESH. Le DEAES peut être obtenu par la voie de la formation initiale ou, pour tout ou partie, par le biais d'une validation des acquis de l'expérience (VAE).

UEMA

NOUVELLES OUVERTURES

Une trentaine d'Unités d'Enseignement Maternelle pour Autistes (UEMA) ont ouvert aux rentrées 2014 et 2015, autant devraient voir le jour lors de la prochaine rentrée, l'ambition étant d'arriver à une structure par département. Un certain nombre d'enseignants de ces UEMA ont écrit au ministère puis ont été reçus, afin d'aborder notamment les questions de pilotage, de charge de travail et de reconnaissance financière. Un nouveau cahier des charges est en préparation, le SNUipp-FSU a pris contact avec la direction générale de la cohésion sociale (DGCS) pour de plus amples informations.