

Analyse critique d'une imposture scientifique :

Quels effets du passage en Rased sur le parcours scolaire des élèves ? C. Bonnard, J.-F. Giret et C. Sauvageot
(Document de travail IREDU publié en février 2017)

Préambule

Sautons sur l'occasion que nous offre l'IREDU (Université de Bourgogne) pour commenter, critiquer, à défaut de trouver dans l'étude qui nous « intéresse » des éléments pertinents pour débattre...

« *Les Documents de travail de l'IREDU n'engagent que leurs auteurs. L'objet de leur diffusion est de stimuler le débat et d'appeler commentaires et critiques* ».

...en espérant éviter ce qui suit :

« *Ils peuvent ensuite donner lieu à des publications dans des revues scientifiques* ».

Après une courte présentation du contexte dans lequel elle est produite, nous exposerons les principales conclusions de cette étude. Puis nous évaluerons sa pertinence au regard de la (mé)connaissance de la difficulté d'adaptation scolaire, de la (mé)connaissance des dispositifs d'aide à l'école, et au regard de la méthodologie employée.

Notre conclusion sera rédigée sous la forme de questions naïves.

Qu'est-ce que l'IREDU ?

L'IREDU est l'Institut de Recherche sur l'Éducation-Sociologie et Économie de l'Éducation Université de Bourgogne), associé au Cereq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications). Depuis 2014, l'IREDU intègre l'ESPE de Bourgogne.

L'un des sous-thèmes de son axe de recherche n°1 pour la période 2017-2021 est notamment celui des « politiques publiques éducatives », avec « *l'étude de certains dispositifs supposés favoriser la réussite* » : dispositif « plus de maîtres que de classes » (Garcia) et RASED (Bonnard, Giret).

Qui sont les auteurs ?

Jean-François GIRET- Directeur de l'IREDU depuis 2012, Maître de conférences en économie de l'éducation, il enseigne à l'université de Bourgogne comme professeur en Sciences de l'éducation. Prime d'excellence scientifique. Ses thèmes de recherche concernent essentiellement la vie étudiante : Analyse de la relation formation/emploi, Insertion professionnelle des jeunes, Liens études-travail, Professionnalisation des formations, Inégalités de réussite scolaire, universitaire et professionnelle

Claire BONNARD- Maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'IREDU, elle est le plus souvent associée à Jean-François Giret dans ses publications. Ses thèmes de recherche sont l'économie de l'éducation et l'économie du travail.

Céline SAUVAGEOT- Diplômée d'un master en Sciences de l'éducation obtenu à l'IREDU, elle n'apparaît pas dans l'organigramme de l'institut. Son mémoire de master avait pour titre *Les dispositifs de lutte contre l'échec scolaire. L'exemple des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficultés* (master de recherche réalisé sous la dir. De Bruno Suchaut, IREDU, Université de Bourgogne-CNRS, septembre 2010). Malheureusement, il ne semble pas avoir été déposé au centre de documentation de l'IREDU et est introuvable sur Internet. Malgré notre demande, nous n'avons pu l'obtenir à ce jour.

Quelques éléments d'actualité sur le sujet...

Octobre 2016- Le changement de dénomination des Rééducateurs de l'éducation Nationale, imposé par le Ministère de l'Education nationale déçoit et inquiète ces derniers : « *On commence par céder sur les mots, puis on finit parfois par céder sur les choses.* » (FREUD, S.)

En effet, la refonte de la formation des enseignants spécialisés est engagée et l'on apprend que sous couvert de la création d'une nouvelle certification venant remplacer l'actuel CAPASH, le métier d'enseignant spécialisé changerait, avec un nouveau référentiel de compétences pour les enseignants spécialisés des RASED.

Les associations professionnelles et les syndicats alertent sur les dangers de voir disparaître l'adaptation scolaire, et d'exclure ainsi de l'école inclusive tous les élèves qui rencontrent des difficultés à l'école mais ne relèvent ni d'une aide purement pédagogique, ni du champ du handicap ou du trouble¹.

26 janvier 2017- Le Conseil supérieur de l'Education vote le principe de cette réforme Février 2017- Un décret et deux arrêtés enterrent le CAPASH au profit du CAPPEI, Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'école inclusive. Suit la circulaire 2017-026, qui présente les référentiels de compétences et le contenu de la formation, qui voit son volume horaire considérablement diminuer, et prévoit de « déspecialiser » les enseignants spécialisés qui n'auront plus que 52 heures de formation spécifique.

Entrons dans le vif du sujet : que ~~nous apprend~~ prétend cette étude ?

Cette étude, basée sur un panel d'élèves datant de 1997, veut nous apprendre que les RASED auraient un impact négatif sur les parcours scolaires des élèves. Elle prétend qu'un effet d'étiquetage (élève en difficulté) et un effet de substitution (l'aide spécialisée se substituant aux apprentissages dans la classe) en seraient responsables, conformément au très controversé rapport Mingat (1991 !) sur lequel elle s'appuie. Elle remet en cause les critères qui seraient retenus pour « sélectionner » les élèves qui bénéficieraient du RASED. Elle préconise, dans sa conclusion, d'abandonner les programmes spécifiques aux élèves les plus fragiles pour proposer des programmes qui s'adressent à la classe entière.

En raison des nombreuses redondances de cet article, il nous a été difficile de nous appuyer sur sa structure pour en tirer une analyse. De même qu'il est impossible d'établir une chronologie de la recherche, tant il apparaît que les réponses précèdent les questionnements. Bien malin celui qui parviendrait à en dégager une problématique et des hypothèses de recherche !

Notre analyse s'articulera finalement autour de trois questions :

Comment les auteurs définissent-ils la grande difficulté scolaire et les difficultés d'adaptation à l'école, en posant comme principe que les RASED ont vocation à aider les élèves « *les plus en difficultés* »?

Quelles sont les connaissances des auteurs sur les dispositifs d'aide à l'école, et notamment leurs connaissances sur le dispositif RASED et que nous disent-ils des effets de l'aide spécialisée ?

En quoi la méthodologie employée est-elle pertinente (ou pas)? (au regard de la question posée dans le titre et au regard des intentions portées par l'étude)

¹ Voir à ce sujet le communiqué de presse de la FNAREN

Sur la difficulté scolaire et l'orientation des élèves vers les aides spécialisées du RASED

Les auteurs définissent la difficulté scolaire qui aurait vocation à être prise en charge par les RASED à partir de trois critères : appréciation du comportement de l'élève par l'enseignant, « *résultats aux évaluations nationales* » à l'entrée au CP² (sic), niveau de langage évalué par l'enseignant. Ils définissent ensuite quatre groupes de niveaux de difficulté, selon le nombre de critères dans lesquels l'élève se trouve « à un écart type en deçà de la moyenne », ou est reconnu en difficultés par l'enseignant. **Ainsi, un élève échouant massivement aux évaluations d'entrée en CP mais dont le niveau de langage et le comportement seraient jugés acceptables par l'enseignant sera considéré comme rencontrant « peu de difficultés ».**

Ce n'est pas la définition qui est donnée dans les différentes circulaires qui organisent le fonctionnement des GAPP, puis des RASED : « *difficultés particulières, temporaires ou durables, à tous les niveaux de leur scolarité* » (1976); « *L'attention aux comportements et aux conduites des enfants à l'école, le repérage et l'analyse de leurs éventuelles difficultés permettent de concevoir et d'organiser des interventions nécessaires. Ces interventions prennent effet avant que des difficultés, quelquefois mineures, ne s'accroissent et ne deviennent durables* » (1990) ; « *soit parce ceux-ci présentent des difficultés marquées exigeant une analyse approfondie et un accompagnement spécifique, soit parce qu'ils manifestent des besoins particuliers en relation avec une déficience sensorielle ou motrice ou des atteintes perturbant leur fonctionnement cognitif et psychique ou leur comportement* » (2009) ; « *des difficultés persistantes qui perturbent leurs apprentissages scolaires* » (2014).

Plus que de s'intéresser à un « niveau de difficulté », il est demandé aux RASED d'intervenir auprès d'enfants qui rencontrent des difficultés qui résistent aux aides habituellement apportées dans la classe (aide de l'enseignant, dispositif « plus de maîtres »...). Les RASED accompagnent aussi le parcours d'enfants qui sont en situation de handicap mais n'entrent pas forcément dans les critères de difficultés qui ont été définis.

Difficile, dès lors, pour nos auteurs, d'appréhender les « critères de sélection » retenus par les RASED, surtout lorsqu'ils ne prennent pas en compte la dimension préventive de l'aide. Il eût été utile qu'avant d'en rechercher des critères objectifs, ils définissent la notion de difficulté d'adaptation scolaire.

Cette erreur d'appréciation de la difficulté prise en compte par le RASED les mène à créer cette relation paralogique entre le tableau 2 de la page 6 (sélection des élèves en RASED en fonction des groupes de niveaux) et le graphique de la page suivante (part des différents groupes parmi les élèves bénéficiant du RASED). En effet, il n'est pas surprenant que les quatre catégories déterminées par les auteurs se retrouvent quasiment à parts égales, si l'on tient compte de la taille des groupes dont elles sont issues et de l'erreur de jugement qui mène à la création de ces catégories de niveaux. D'autant plus que l'on ne sait pas quel est le parcours de ces élèves au sein du RASED (quel type de suivi, enfant relevant ou non du handicap, action préventive, durée des actions...).

² On s'interroge sur la référence à une évaluation nationale en CP, en 1997, car les évaluations nationales n'ont commencé qu'en 1998 pour les élèves de CP. Peut-être les auteurs font-ils référence à l'évaluation des compétences proposée dans le cadre de la constitution du panel...

Le panel d'écopiers 1997 avait permis de compléter le tableau suivant, dont les conclusions étaient tout autres !

Variable	Modalité	%	Score moyen	Écarts bruts	Écarts nets
Réseau d'aide*	Oui	8,8	57,8	13,5	9,7
	Non	90,9	71,3	0	0

Note de lecture : la somme des deux pourcentages est légèrement inférieure à 100 %, du fait de l'absence de réponse pour certains élèves.

Parmi toutes les variables caractérisant la classe dans laquelle se trouve l'élève (taille, regroupement d'adaptation ou d'initiation...) nous avons retenu l'appartenance à un réseau d'aides car elle montre bien que les élèves qui en bénéficient sont ceux qui ont en le plus besoin (même en tenant compte de leurs caractéristiques, ils se situent 10 points en dessous des autres). Notons que 23,1 % des étrangers et 16,3 des élèves d'origine modeste bénéficient du réseau d'aides (contre 8,8 % en moyenne). De plus, 9,9 % des garçons se trouvent dans cette situation (contre 7,7 % des filles), ainsi que 11 % des élèves nés en fin d'année (contre 6,4 % de ceux nés au début). Il sera intéressant de voir dans quelle mesure l'aide apportée va infléchir leur scolarité, qui semble débiter dans de mauvaises conditions.

Source : Les compétences des élèves à l'entrée en cours préparatoire Études réalisées à partir du panel d'écopiers recrutés en 1997 Marc COLMANT Jean-Pierre JEANTHEAU Fabrice MURAT Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche Direction de la programmation et du développement, 2002

En réalité, la prise en charge d'un élève par le RASED, qui fait suite le plus souvent à une demande d'aide de l'enseignant de la classe, nécessite une analyse beaucoup plus complexe d'une difficulté, qui ne peut s'objectiver d'une telle manière. Cette analyse est réalisée lors d'une réunion de synthèse où se croisent les différents regards des enseignants spécialisés, du psychologue, et celui de l'enseignant au travers de sa demande d'aide et d'un entretien qui lui permette d'élaborer sa demande (...), d'où le nom de Réseau d'aides spécialisées.

Précisons aussi que l'évaluation des élèves du panel 1997 s'est déroulée du 29 septembre au 11 octobre 1997, soit en tout début d'année de CP, tandis que les demandes d'aides au RASED peuvent être faites tout au long de l'année par les enseignants.

L'affirmation, page 3, sans référence ni source, selon laquelle « *ce sont les élèves présentant le plus de difficultés qui ont besoin d'un temps d'apprentissage plus élevé* » confirme la méconnaissance des auteurs sur la difficulté scolaire et sur les aides spécialisées du RASED. Les enfants qui sont en peine à l'école sont souvent plus fatigables, et le temps ne fait souvent rien à l'affaire. Le RASED s'adresse aux enfants qui ne parviennent pas à se saisir des aides qui leur sont apportées en classe, mais certains élèves en difficultés bénéficient heureusement des aides qui leur sont apportées par le maître de la classe, de la différenciation, d'un dispositif pédagogique tel que le « plus de maîtres », d'autres profitent avec succès de la présence d'une AVS ou encore d'une aide extérieure à l'école!

Notre analyse pourrait s'arrêter là, car l'idée que se font les auteurs de la difficulté d'adaptation scolaire qui relève de l'action du RASED constitue un biais majeur qui met à mal toutes leurs propositions. Poursuivons néanmoins avec eux, sur l'évaluation du dispositif, telle qu'ils nous la proposent.

Sur les effets des dispositifs d'aide à l'école, et plus particulièrement du RASED

Nos auteurs s'appuient sur deux critères censés leur permettre d'évaluer « l'effet du passage en RASED³ » : le redoublement ou l'orientation vers une classe spécialisée pour l'effet à court terme, et le niveau de l'élève aux évaluations nationales de CE2 pour l'effet à moyen terme.

Les auteurs de l'étude, pour « *rappel(er), dans une première partie, la difficulté à identifier un effet positif des travaux*⁴ » (sic) comparent des dispositifs très différents du RASED : enseignant supplémentaire dans la classe, dispositif associatif « Coup de pouce clé », aide individuelle au lycée ou à l'université... !

Ils auraient pu consulter le rapport de recherche La querelle des aides à l'école (Guillarmé et Luciani, 2010) qui concluait, à propos de l'aide personnalisée comparée à l'aide rééducative des RASED : « *L'aide personnalisée contribue à homogénéiser, à mettre en quelque sorte en harmonie et en ligne, les compétences scolaires de l'élève et ses compétences cognitives estimées sans modifier vraiment, ni le niveau de celles-ci, ni celui de ses autres compétences. Elle s'apparente donc bien à un « rattrapage scolaire », utile nous semble-t-il lorsqu'aucune hétérogénéité ni aucune insuffisance marquée ne s'ajoute au déséquilibre cognitivo-scolaire premier. Nous avons démontré que c'est le cas pour 20% des élèves en difficulté. L'aide spécialisée à dominante rééducative, dans tous les autres cas (80%), fait mieux. Prenant en charge la personne globale de l'enfant (privée, sociale, scolaire) elle agit en effet sur l'ensemble de ses interrelations, améliore ses différentes compétences et régule peu à peu leur hétérogénéité. (...). On le voit, « l'aide personnalisée » sera utile pour des enfants qui souffrent de difficultés scolaires et d'apprentissages isolées (1 élève en difficulté sur 5). Dans tous les autres cas (4 élèves en difficulté sur 5) l'aide spécialisée s'avèrera plus indiquée, car globalement plus efficace ».*

Ils s'appuient également sur un rapport dont ils ne précisent pas qu'il fut très controversé à l'époque (Mingat, 1991), dont ils reprennent les propos sans plus d'argumentation pour dénoncer un effet « étiquetage » et un effet « substitution » de l'action du RASED.

Revenons sur les deux critères choisis par nos auteurs. Au sujet du redoublement, si l'on exclut le fait que le redoublement n'est plus, aujourd'hui, un indicateur valable puisqu'il est désormais autorisé de manière exceptionnelle, ne retenir que ce seul indice pour évaluer l'effet des RASED à court terme donne lieu à un formidable exemple de paralogisme :

Les enfants en difficulté sont pris en charge par les enseignants spécialisés des RASED

Les enfants en difficulté redoublent plus que les autres

Donc, une prise en charge par le RASED augmente la probabilité de redoubler !

Même si l'on tenait pour vraie la classification opérée par les auteurs de la difficulté des élèves, puisque celle-ci est évaluée en tout début d'année de CP, il est impossible d'apparier des élèves car ces derniers connaissent une évolution qui leur est propre, en leur qualité d'être vivant !

³ Notons que les auteurs ne se sont intéressés qu'aux prises en charges en classe de CP, par les RASED, ainsi qu'ils l'indiquent au début de leur document.

⁴ Par « travaux », nous supposons que les auteurs entendent les différents dispositifs d'aide proposés de la maternelle à l'université. Nous avons nous-mêmes une difficulté à identifier l'effet positif de ce travail !

L'argumentation sur les effets à moyen terme d'une prise en charge en CP, par le RASED relève carrément du sophisme : on s'attache à décrire un effet moyen qui ne tient pas compte de la progression individuelle de chacun des élèves qui, rappelons-le, comme le font nos auteurs à la page 7, « *ont une probabilité plus importante (d'appartenir) aux groupes les plus en difficulté* », et l'on ne fait état que de son niveau scolaire. Comment construire un score correspondant à la probabilité de bénéficier du RASED, quand on a conclu dans le point précédent que la « sélection » des élèves n'était pas cohérente ? Ces résultats sont en outre à mettre en perspective avec l'erreur manifeste de classification de la difficulté qui exclut toute comparaison possible entre élèves relevant ou non d'une aide spécialisée.

Néanmoins nous sommes tenaces, et poursuivons l'étude de ce document, avec la lecture de la discussion, à la recherche d'une analyse des résultats. Nous y retrouvons bien sûr les deux effets précédemment évoqués et tout droit issus du rapport Mingat de 1991. Nous ne pourrions commenter cette analyse que de façon empirique, à la lumière de notre connaissance des élèves, des enseignants, des RASED, bref, du terrain et de l'expérience, puisqu'aucune donnée chiffrée même valide ne saurait apporter à elle seule une réponse sérieuse à la question de l'« effet d'étiquetage », ni à celle de l'« effet de substitution ».

Les auteurs considèrent que la reconnaissance, par l'enseignant, de difficultés éprouvées par l'enfant, diminuerait ses exigences à l'égard de cet élève, par effet « Pygmalion ». Ils se font fort de valider cette thèse par le fait que les élèves pris en charge par le RASED, rencontrant « peu ou pas de difficultés » redoubleraient plus que ceux qui, avec un profil comparable (sic), ne seraient pas pris en charge. Nous avons vu précédemment qu'en raison des biais insurmontables de cette étude on ne peut utiliser la catégorisation des difficultés, ni la comparaison entre élèves dits « de même niveau ». Cependant, si l'on suit le raisonnement des auteurs, on peut dire qu'un élève repéré par l'enseignant comme « en difficultés » se verrait attribuer l'étiquette « élève en difficultés » par ce même enseignant, ce qui le mettrait en difficultés !

Plus sérieusement, si nos chercheurs s'étaient rendus sur le terrain, ils auraient constaté que les élèves ont l'habitude de voir certains de leurs camarades sortir de la classe de manière régulière (RASED, mais aussi prises en charges extérieures, SESSAD...). D'autre part, ils auraient pu recueillir les témoignages d'enseignants spécialisés ou d'enseignants ordinaires qui leur auraient appris que régulièrement, dans les classes, des élèves demandent à l'enseignant spécialisé : « et moi, quand est-ce que je vais travailler avec toi ? ». Ils auraient pu aussi rencontrer des classes entières qui connaissent bien l'enseignant spécialisé lorsqu'il a mené un projet de prévention dans leur classe. Quant à l'effet « Pygmalion », il se trouve souvent renversé par l'aide spécialisée lorsque les enseignants, celui de la classe et celui du RASED, croisent leurs regards sur l'enfant. L'enseignant spécialisé peut au contraire aider l'enseignant de la classe à repérer les points d'appui et les réussites de l'enfant, le rassurer sur ses qualités, et finalement, déplacer son regard pour ne pas le cristalliser sur la difficulté de l'élève.

En ce qui concerne « l'effet de substitution », les auteurs nous livrent un raisonnement que l'on peut qualifier de fantaisiste, selon lequel un niveau plus faible en mathématiques validerait l'hypothèse selon laquelle la prise en charge par le RASED, qui porterait le plus souvent, en CP, sur la lecture (ce qui n'est valable que pour l'aide pédagogique), diminuerait d'autant le temps passé en mathématiques ou renverserait l'équilibre français/mathématiques ! Peut-on supposer sérieusement que les prises en charges du RASED ne se font que sur le temps des mathématiques ?

Encore une fois, la rencontre des enseignants sur le terrain aurait permis d'invalider cette hypothèse, de même que les textes officiels précisent que les emplois du temps des élèves qui bénéficient du RASED sont organisés de manière à éviter de leur faire manquer des séances-clefs de la classe (apprentissage d'une nouvelle leçon par exemple). Les auteurs nous offrent ici encore un bel exemple de paralogisme :

Les élèves en difficultés sont pris en charge par le RASED sur le temps de classe

Les élèves en difficultés sont moins performants en mathématiques

Donc, les prises en charge du RASED se font sur le temps des mathématiques !

Les élèves qui relèvent de l'aide spécialisée des RASED sont ceux qui ne parviennent pas à se saisir des propositions pédagogiques et didactiques qui leur sont faites en classe pour progresser. Ils passent donc une partie de leur temps en classe à ne pas apprendre. C'est au contraire l'aide apportée par les enseignants spécialisés des RASED qui leur permet de se réinscrire dans la classe, en tant qu'élève, et retrouver un avantage à apprendre, la confiance en soi, le plaisir de grandir...

Arrivés au terme de notre analyse, faisons un point sur la méthodologie de cette étude qui, si l'on en croit le projet 2017-2021 de l'IREDU, serait une étude préliminaire à d'autres recherches portant sur l'évaluation des dispositifs d'aide.

A propos de la méthodologie de l'étude...

La question très générale posée dans le titre de l'étude « *Quels effets du passage en RASED sur le parcours scolaire des élèves ?* » est finalement traitée de la manière qui suit : Quels effets du passage en RASED **en CP** sur le redoublement **du CP** et sur les évaluations nationales (?) de l'élève en CE2 ? Nous avons donc ici affaire à une généralisation à partir d'un cas particulier. Finalement, on n'apprend pas grand-chose du texte, puisque tout est dit dans le résumé qui semble issu du rapport Mingat.

Nous avons vu que la revue de littérature sort du contexte du sujet et ne semble être là que pour valider les propos qui vont suivre (où ceux qui précèdent dans le résumé). C'est d'ailleurs en faisant référence à celle-ci que les auteurs concluent leur étude.

Les auteurs utilisent des données datant de 1997, alors qu'ils auraient pu avoir accès au panel d'élève 2011, qui proposait aux élèves des évaluations similaires, justement dans un but de comparaison.

Voici ce que disait, à propos du panel 1997, Jean-Paul Caille, Chercheur de la DPD (direction de la programmation) : « *La réalisation d'un panel d'élèves à ce niveau d'enseignement apparaît d'autant plus nécessaire qu'on ne dispose d'aucune source d'informations individuelles récente sur les écoliers ; les recensements d'effectifs de début d'année scolaire se font en effet par recueil de données agrégées au niveau des écoles. **Le dernier panel du premier degré date de plus de vingt ans. Il n'est donc plus représentatif du fonctionnement de l'enseignement élémentaire d'aujourd'hui.*** » (Les compétences des élèves à l'entrée en cours préparatoire Études réalisées à partir du panel d'écoliers recrutés en 1997, M. COLMANT J.-P. JEANTHEAU F. MURAT, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche Direction de la programmation et du développement, 2002).

Il est vrai qu'à l'époque de son mémoire de Master (*Les dispositifs de lutte contre l'échec scolaire. L'exemple des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficultés*, master de recherche réalisé sous la dir. De Bruno Suchaut, IREDU, Université de Bourgogne-CNRS, septembre 2010) C. Sauvageot ne disposait que du panel 1997 ! Selon Sandrine Garcia, membre de l'IREDU aussi, elle y faisait « également état de résultats négatifs » (*Mères sous*

influence : de la cause des femmes à la cause des enfants », Garcia). Ce mémoire n'aurait malheureusement pas été déposé au centre de documentation de l'IREDU et nous n'avons pas pu le consulter.

Les données, trop anciennes, font souvent référence au redoublement qui n'a plus cours aujourd'hui, sauf dans des cas exceptionnels. De même, ces données sont issues d'écoles privées et publiques, et l'on sait que les écoles privées ne disposent pas de RASED en tant que tels. Aucune référence n'est faite, dans le traitement des données, au contexte de la société, de l'école, des programmes scolaires, de l'actualité et du fonctionnement des RASED de l'époque (...) qui peuvent être des éléments pertinents pour l'analyse.

La méthodologie retenue par les chercheurs réside donc dans le traitement de données statistiques anciennes selon des hypothèses plus anciennes encore (rapport Mingat), qui mènent à des corrélations inutiles (Du tableau 2 au graphique 1), ou à de curieux paralogismes. La réponse à la question posée semble venir avant cette question ! Les auteurs ont préféré postuler l'incohérence de la « sélection » des élèves relevant du RASED, en utilisant des critères simplistes et inadéquats, plutôt que d'interroger les acteurs de l'aide spécialisée et de l'école. Une évaluation sérieuse devrait prendre connaissance des textes qui encadrent l'activité des RASED (notamment au regard du public ciblé par le dispositif et des missions des personnels RASED), et s'intéresser à la complexité du dispositif pour construire ses données méthodologiques. Elle devrait encore exiger de la part des chercheurs qu'ils quittent un instant leur fauteuil pour croiser leurs données statistiques avec des données empiriques qui permettent de repérer les non-sens dans les données chiffrées.

Dans leur exposé des limites de l'étude, nos chercheurs ont pourtant pointé ce qui constitue plutôt des failles de l'étude : données anciennes, pas de distinction des prises en charge par le RASED, des chiffres qui ne tiennent compte que de la performance scolaire.

« Un effort peut être stérile, selon une évaluation donnée, s'il ne vise pas les apprentissages qui sont mesurés par cette évaluation. Cette question, est celle de « l'alignement » entre le test et l'enseignement. », écrit Claire Bonnard (D. Meuret, C. Bonnard, *Travail des élèves et performance scolaire*, Revue d'économie politique 2010/5 (Vol. 120), p. 793-821).

Il en va de même de la recherche scientifique !

Une fois les incohérences majeures de cette étude mises en lumière, on est en droit de s'interroger sur les origines de cette étude :

- pourquoi est-elle publiée dans un contexte de fragilisation des RASED, avec des moyens non compensés malgré les promesses (après les suppressions massives de postes du précédent quinquennat), et une réforme de la formation spécialisée qui dénature la fonction des enseignants spécialisés et prévoit de diminuer drastiquement la formation des enseignants spécialisés ?
- pourquoi l'IREDU s'attaque-t-il une nouvelle fois aux RASED, au mépris des règles déontologiques de tout chercheur ?
- cette étude fait-elle suite à une commande ?

Une évaluation juste des effets de l'aide spécialisée des RASED exigerait d'être menée sans a priori, dans le respect de la démarche scientifique et de la déontologie, de prendre en compte la complexité du dispositif en lien avec des éléments contextuels, dans une équipe pluridisciplinaire qui ne craigne pas d'intégrer des professionnels de terrain, et qui ne se priverait pas de recueillir des données qualitatives et de confronter les points de vue.

Françoise GUIHARD, membre du Bureau national de la FNAREN

Bibliographie

BONNARD, C., GIRET J.-F., SAUVAGEOT, C. (2017) *Quels effets du passage en Rased sur le parcours scolaire des élèves* – Document de travail IREDU

COLMANT, M., JEANTHEAU, J.-P., MURAT, F. (2002) *Les compétences des élèves à l'entrée en cours préparatoire Études réalisées à partir du panel d'écoliers recrutés en 1997*, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche Direction de la programmation et du développement

GUILLARME, J.-J., LUCIANI, D. (2010), *La querelle des aides à l'école*, étude comparative et évaluation des résultats de l'aide personnalisée à l'élève et des aides spécialisées à l'enfant, rapport de recherche

LE CAM, M., ROCHER, T., VERLET, I., DEPP B2, (2013), Forte augmentation du niveau des acquis des élèves à l'entrée au CP entre 1997 et 2011, *Évaluation des acquis des élèves*, note d'information, DEPP, n°13.19

MINGAT, A. (1991), Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire. Analyse du fonctionnement et évaluation des effets, *Revue française de Sociologie*, volume 32, n°4, pp.515-549

Ministère de l'Éducation nationale. Circulaire n°2017-026 du 14-02-2017 relative à la formation professionnelle spécialisée et au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (Cappei)

Ministère de l'Éducation nationale. Circulaire n°2014-107 du 18-08-2014 relative au fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) et aux missions des personnels qui y exercent - Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2013). Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (n° 2013-595 du 8 juillet 2013). Repéré à <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>

Ministère de l'Éducation nationale. (2009). Adaptation et intégration scolaires. Fonctions des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire (circulaire n°2009-088 du 17-7-2009). Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid42619/mene0915410c.html>

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (1990). Mise en place en organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990). Repéré à http://dcalin.fr/textoff/rased_1990.html

Ministère de l'Éducation. (1976). La prévention des inadaptations et les groupes d'aide psychopédagogique (GAPP) (circulaire n° 76-197 du 25 mai 1976). Repéré à http://dcalin.fr/textoff/gapp_1976.html