

RAPPORT

Fonctionnements et activité des équipes mobiles d'appui médico-social à la scolarisation (EMAS) en Pays de la Loire

Juin 2023

Une étude réalisée par Sara Painter (chargée d'études au CREAI Pays de la Loire), financée par l'Agence Régionale de Santé des Pays de la Loire.

Les points de vue exprimés dans ce document n'engagent que leurs auteurs



Sommaire

Sommaire	2
Liste des acronymes	5
Introduction.....	7
Contexte et objectifs de l'étude	7
Méthodologie	7
Les résultats de l'étude	9
I L'offre en EMAS en Pays de la Loire.....	9
Répartition géographique	9
Organismes porteurs	10
Ancienneté de fonctionnement des EMAS	11
Des terminologies parfois différentes.....	12
II La composition des équipes	12
Des équipes pluridisciplinaires, souvent constituées d'un binôme éducateur / psychologue	12
Un peu plus d'une EMAS sur deux estime le nombre d'ETP dédié suffisant pour répondre aux demandes	14
Un taux d'équipement variable selon les départements.....	15
Les points forts des équipes selon les EMAS : pluridisciplinarité et expertise des professionnels	15
La nécessité d'étoffer l'équipe, principal point faible des équipes selon les EMAS	16
Des besoins de formation autour des spécificités des handicaps et de l'animation en groupe	17
III Profils des élèves concernés par des interventions des EMAS	17
Ce qui est prévu dans les projets	17
Ce qui est prévu concernant les types de handicaps et déficiences ciblés	17
Ce qui est prévu concernant les types d'établissements scolaires ciblés	18
Profil des élèves accompagnés par les EMAS	19
Les déficiences principales des élèves accompagnés.....	19
Les déficiences secondaires des élèves accompagnés	22
Une majorité d'EMAS estimant ses professionnels suffisamment outillés et formés vis-à-vis des profils d'élèves pour lesquels elles sont sollicitées	23
L'accompagnement médico-social des élèves accompagnés	23
L'accompagnement en protection de l'enfance.....	25
Complexité des situations accompagnées	26
Des saisines qui concernent très majoritairement des garçons.....	26

Cycles scolaires des élèves accompagnés	27
L'accompagnement des élèves scolarisés en classe ULIS.....	28
Le temps de scolarisation des élèves accompagnés	29
Les risques de déscolarisation	30
Type d'établissements scolaires des élèves accompagnés	31
La saisine des EMAS	31
Les modalités de saisine.....	32
La pertinence des saisines.....	35
Les délais de réponse.....	36
Des saisines souvent jugées trop tardives.....	37
Les évolutions préconisées par les EMAS concernant les modalités de saisine	39
Quelques EMAS confrontées à un manque de saisines, souvent au démarrage de l'activité	40
Des saisines disparates selon les secteurs géographiques	41
L'accompagnement proposé par les EMAS	41
Les interventions d'appui et de conseil.....	41
Les durées d'intervention.....	42
Les observations en classe : des pratiques différentes selon les équipes.....	42
La plupart des EMAS n'ont que peu, voire aucun lien direct avec les familles	43
De très rares réticences des familles à ce que l'EMAS intervienne.....	44
Parfois, des difficultés à intervenir auprès de la communauté éducative et à travailler avec elle.....	45
Des EMAS souvent satisfaites des relais mis en place à l'issue de leur intervention malgré des difficultés récurrentes et partagées	46
Un suivi post-intervention proposé par la majorité des EMAS	47
Analyse des situations d'intervention d'appui et de conseil décrites par les EMAS.....	48
<i>Troubles/déficiences des élèves concernés.....</i>	<i>48</i>
<i>Aménagements et accompagnements déjà mis en place</i>	<i>48</i>
<i>Nature des difficultés.....</i>	<i>49</i>
<i>La posture et les attentes des professionnels avant l'intervention de l'EMAS.....</i>	<i>50</i>
<i>Les solutions proposées par l'EMAS.....</i>	<i>51</i>
Les interventions directes	54
Les sensibilisations	55
Les effets des interventions rapportés par les EMAS.....	57
Principaux effets mentionnés dans les situations d'intervention décrites dans les questionnaires	57
Plus généralement, des EMAS qui rapportent plusieurs types d'effets positifs de leur intervention..	58
Quelques données d'activité	60
Le nombre de saisines reçues.....	60

Le nombre de situations d'élèves accompagnés.....	61
L'EMAS dans son environnement : quels partenariats ?.....	62
L'articulation avec les éventuels ESMS déjà engagés dans les situations.....	62
Un rôle en matière de coordination plus ou moins investi selon les EMAS.....	63
Des liens variables avec les services de Protection de l'Enfance selon les EMAS.....	64
Des équipes intervenant en complémentarité des ressources internes de l'Education nationale	65
Une approche complémentaire pour construire avec la communauté éducative des environnements plus inclusifs	65
Une majorité d'EMAS estimant leurs missions plutôt suffisamment comprises par la communauté éducative	67
Une articulation des EMAS avec les ressources internes à l'Education nationale encore en construction	68
Les EMAS, un dispositif plus facilement investi par les établissements du premier degré ?.....	71
Une collaboration très limitée avec les PIAL, hormis en Maine et Loire.....	72
Les liens entre EMAS.....	73
Synthèse des points forts, limites et axes d'amélioration.....	74
Les principaux points forts et effets positifs selon les EMAS.....	74
Les principales limites à l'intervention selon les EMAS.....	75

Liste des acronymes

ACRONYME	
AESH	Accompagnant d'Elèves en Situation de Handicap
ARS	Agence Régionale de Santé
ASE	Aide Sociale à l'enfance
ASS	Assistant des Services Sociaux
ATSEM	Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles
CDAPH	Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées
CFA	Centre de Formation d'Apprentis
CMP	Centre Médico Psychologique
CPE	Conseiller Principal d'Education
CRA	Centre Ressource Autisme
CREAI	Centre Régional d'Etudes, d'Actions et d'Information en faveur des personnes en situation de vulnérabilité
DDEC	Direction Départementale de l'Enseignement Catholique
DITEP	Dispositif Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique
EMAA	Equipe Mobile d'Appui et d'Accompagnement
EMAS	Equipe Mobile d'Appui Médico-social pour la Scolarisation des enfants en situation de handicap
EMLA	Equipe Mobile de Liaison pour Adolescents
EMR	Equipes Mobiles Ressources
EN	Education Nationale
EREA	Etablissement Régional d'Enseignement Adapté
ESS	Equipe de Suivi de Scolarisation
GEVA-sco	Guide d'Evaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation
HPI	Haut Potentiel Intellectuel
IDE	Infirmier Diplômé d'Etat
IEM	Institut d'Education Motrice
IEN ASH	Inspecteur de l'Education nationale chargé de l'Adaptation Scolaire et de la scolarisation des élèves Handicapés
IME	Institut Médicoéducatif
IP	Information Préoccupante
MDPH	Maison Départementale des Personnes Handicapées
PAD	Pôle d'Appui Départemental de l'Education Nationale
PAP	Plan d'Accompagnement Personnalisé
PIAL	Pôle Inclusif d'Accompagnement Localisé
RASED	Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté
SESSAD	Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile
SSEFIS	Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire
TSA	Trouble du Spectre de l'Autisme
TSL	Troubles Spécifiques du Langage
TSLA	Troubles Spécifiques du Langage et des Apprentissages

ULIS	Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire
3QOCP	Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Combien ? Pourquoi ?

Introduction

Contexte et objectifs de l'étude

Les **Equipes Mobiles d'Appui Médico-social pour la Scolarisation des enfants en situation de handicap (EMAS)** ont été initiées par la circulaire n° DGCS/SD3B/2019/138 du 14 juin 2019. Le cahier des charges figurant en annexe n°1 de la circulaire n° DGCS/SD3B/2021/109 du 26 mai 2021 précise la finalité de ces dispositifs, à savoir « *permettre la prise en compte au plus tôt par la communauté éducative des besoins éducatifs particuliers des élèves en situation de handicap, en permettant aux établissements scolaires et à la communauté éducative, de s'appuyer de manière souple sur l'expertise et les ressources existantes dans les établissements et services médico-sociaux (ESMS)* ». **Ces équipes ont ainsi pour mission de favoriser la continuité du parcours des élèves en proposant un appui médico-social aux équipes pédagogiques.**

Quatre missions principales sont précisées dans la circulaire :

- 1) Conseiller et participer à des actions de sensibilisation notamment dans le cadre de l'école inclusive pour les professionnels des établissements scolaires accueillant des élèves en situation de handicap ;
- 2) Apporter appui et conseil à un établissement scolaire en cas de difficulté avec un élève en situation de handicap, qu'il bénéficie ou non d'un accompagnant d'élève en situation de handicap (AESH), étant entendu que l'équipe mobile n'intervient pas en substitution d'un AESH ;
- 3) Aider la communauté éducative à gérer une situation difficile ;
- 4) Conseiller une équipe pluridisciplinaire d'évaluation de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH).

Au 31/12/2022, la région des Pays de la Loire compte 12 EMAS en fonctionnement, présentes sur l'ensemble des départements. L'Agence Régionale de Santé des Pays de la Loire a sollicité le CREAI Pays de la Loire pour réaliser **une étude visant à apporter des éléments de connaissance sur :**

- Les principales caractéristiques de l'offre sur la région
- Des éléments d'activité
- Les choix opérés en matière de modalités d'intervention et de fonctionnement par les équipes (avec l'objectif de dégager des modèles pertinents d'organisation)
- Les retours d'expérience des professionnels de l'éducation ayant bénéficié d'un accompagnement par l'EMAS
- Les principales évolutions souhaitées et besoins identifiés par les EMAS et les professionnels de l'éducation

Méthodologie

L'enquête s'est déroulée de novembre 2022 à mars 2023. L'analyse s'est appuyée sur le croisement de plusieurs sources de données :

- **L'examen de la documentation fournie par les EMAS** au démarrage de l'enquête : rapports d'activité, bilans, plaquettes, fiches de saisine...

- **L'analyse des réponses au questionnaire en ligne adressé à l'ensemble des EMAS** de la région en novembre 2022 (taux de réponse = 100 %) portant sur les caractéristiques de l'EMAS, le profil des élèves accompagnés, les modalités de saisine, des descriptions d'intervention, des éléments d'activité, les partenariats, les points forts et limites. Le questionnaire comportait beaucoup de questions ouvertes, afin de laisser la possibilité aux EMAS de décrire plus finement leur fonctionnement et les problématiques rencontrées. Le matériau obtenu est donc très qualitatif.
- **L'analyse des entretiens réalisés auprès de partenaires des EMAS** en février et mars 2023, dont les IEN-ASH (Inspecteurs de l'Education nationale chargés de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés) des cinq départements, le coordinateur du Pôle d'Appui départemental (PAD) (Maine et Loire), une chargée de mission autour de l'inclusion et du handicap au sein de la DDEC (Maine et Loire), un coordonnateur de PIAL (Pôle Inclusif d'Accompagnement Localisé) (Maine et Loire), une AESH intervenant en collège (Maine et Loire), une chargée de mission situations complexes (Mayenne), deux inspecteurs de circonscription (Sarthe), un directeur d'un accueil de loisirs et un responsable de l'unité Accueil de loisirs au service enfance-jeunesse d'une communauté de communes (Vendée).

Les résultats de l'étude ont été présentés lors d'un séminaire proposé aux EMAS et aux représentants de l'enseignement public, privé et agricole, le 30 mai 2023.

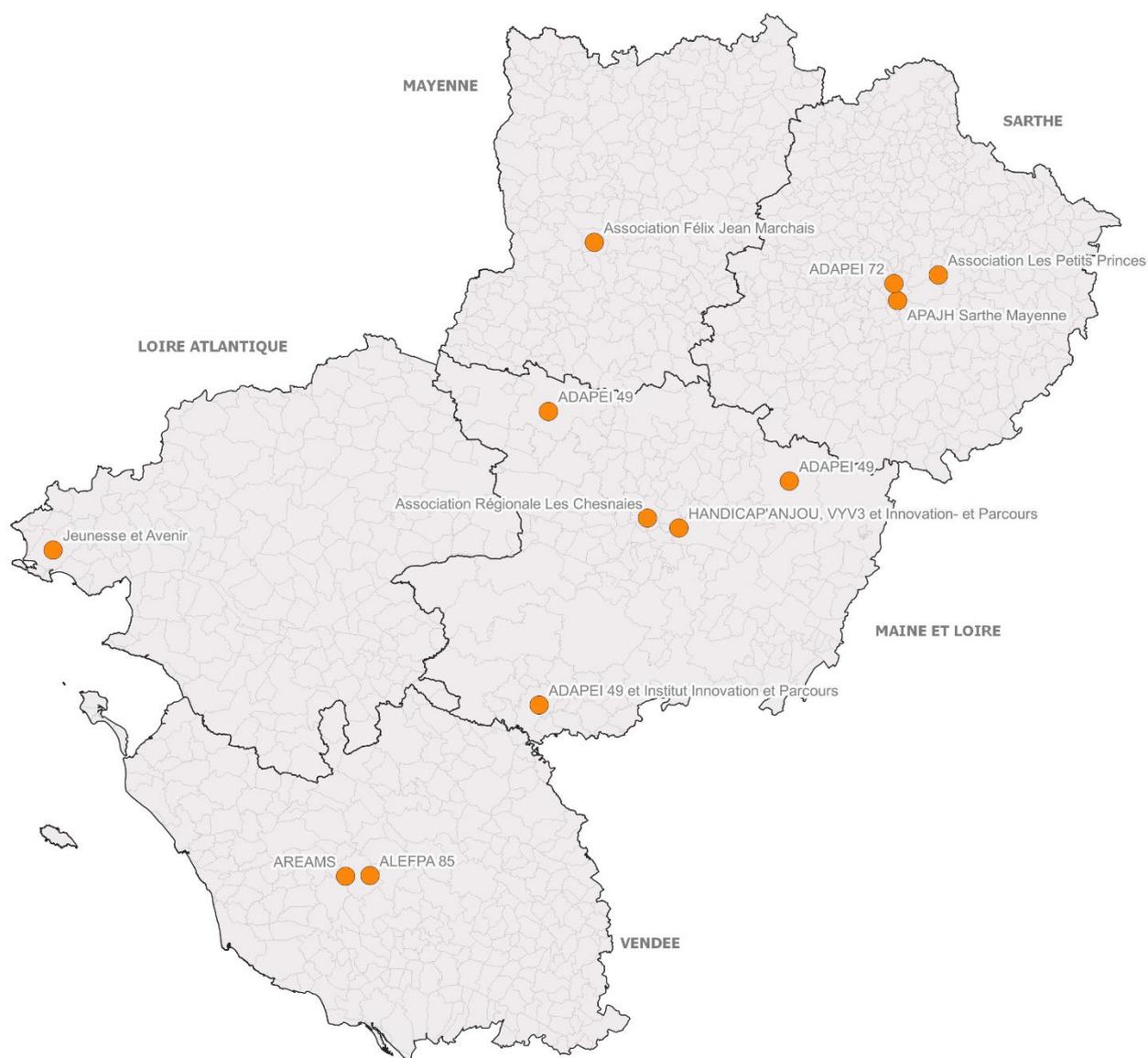
Les résultats de l'étude

I L'offre en EMAS en Pays de la Loire

Répartition géographique

Au 31 décembre 2022, la région des Pays de la Loire compte 12 EMAS en fonctionnement. Leur nombre varie fortement selon les départements, allant de 1 EMAS (en Loire Atlantique et en Mayenne) à 5 en Maine et Loire. Dans les départements comptant plusieurs EMAS, certaines se partagent le territoire selon des périmètres géographiques (comme en Maine et Loire) ou selon certains types de handicap (comme en Sarthe et en Vendée).

Carte 1 : Commune d'implantation des EMAS de la région, par département et organisme gestionnaire



Réalisation : CREAI, 2023

Organismes porteurs

Parmi les établissements et services médicosociaux porteurs figurent principalement des DITEP (n¹⁶) ou des SESSAD (n⁶). Une EMAS est portée par un IEM, en Maine et Loire². Une EMAS est portée par un SESSAD et un DITEP.

Tableau 1 : Liste des EMAS en Pays de la Loire

Département	Organisme porteur	ESMS porteur	TOTAL
Loire Atlantique	JEUNESSE & AVENIR	DITEP	1
Maine et Loire	ADAPEI 49	SESSAD	5
Maine et Loire	Association Régionale Les Chesnaies	DITEP	
Maine et Loire	ADAPEI 49 / INSTITUT INNOVATION ET PARCOURS	SESSAD/DITEP	
Maine et Loire	ADAPEI 49	SESSAD	
Maine et Loire	HANDICAP ANJOU / VYV3 / INNOVATION ET PARCOURS	IEM	
Mayenne	Association Félix Jean Marchais	DITEP	1
Sarthe	APAJH SARTHE MAYENNE	SESSAD	3
Sarthe	Association Les Petits Princes	DITEP	
Sarthe	ADAPEI 72	SESSAD	
Vendée	AREAMS	SESSAD	2
Vendée	ALEFPA 85	DITEP	
TOTAL			12

Sources : Enquête EMAS CREA I 2022

On compte 12 opérateurs différents parmi les organismes porteurs.

En Maine et Loire, l'ADAPEI 49 présente la particularité de porter plusieurs EMAS sur le département, qui sont chacune rattachée au SESSAD de leur territoire : à Segré, Baugé et Cholet. L'un des objectifs, explique l'une de ces EMAS, est « une volonté d'harmoniser les pratiques (même plaquette, rencontres régulières entre professionnels) tout en prenant en compte les réalités territoriales et partenariales ».

Deux EMAS sont portées par plusieurs organismes, en Maine et Loire :

L'EMAS de Cholet est co-portée par l'ADAPEI 49 et l'Institution Innovation et Parcours. L'équipe est composée de professionnelles (une éducatrice spécialisée et une psychologue) rattachées sur le plan administratif, matériel et logistique au SESSAD de l'ADAPEI 49 situé à Cholet, et de professionnelles (une éducatrice spécialisée et une psychologue) rattachées de la même manière au DITEP de la Tremblaille, géré par l'Institut Innovation et Parcours.

Le **collectif EMAS**, implanté à Trélazé (49) et s'adressant aux établissements du premier degré, est un projet porté par plusieurs associations ayant chacune une expertise propre à un type de handicap : handicap mental (Handicap Anjou), déficiences visuelles et auditives (VYV3) et troubles de la conduite et du comportement (Institution Innovation et Parcours). L'équipe est composée de professionnels de ces trois associations.

¹ N = nombre de répondants.

² Cette EMAS s'adresse aux établissements du premier degré uniquement et est rattachée au Pôle d'Appui Départemental (PAD) de l'Education nationale.

En Loire Atlantique, le choix de n’avoir qu’un seul opérateur sur le département avait notamment été porté par l’IEN-ASH, avec le souhait de ne disposer que d’un seul interlocuteur identifié en vue de faciliter la relation partenariale. Ce positionnement est très différent de celui porté en Maine et Loire par exemple, où l’on dénombre cinq opérateurs différents et deux EMAS inter-associatives parmi les cinq que compte le département.

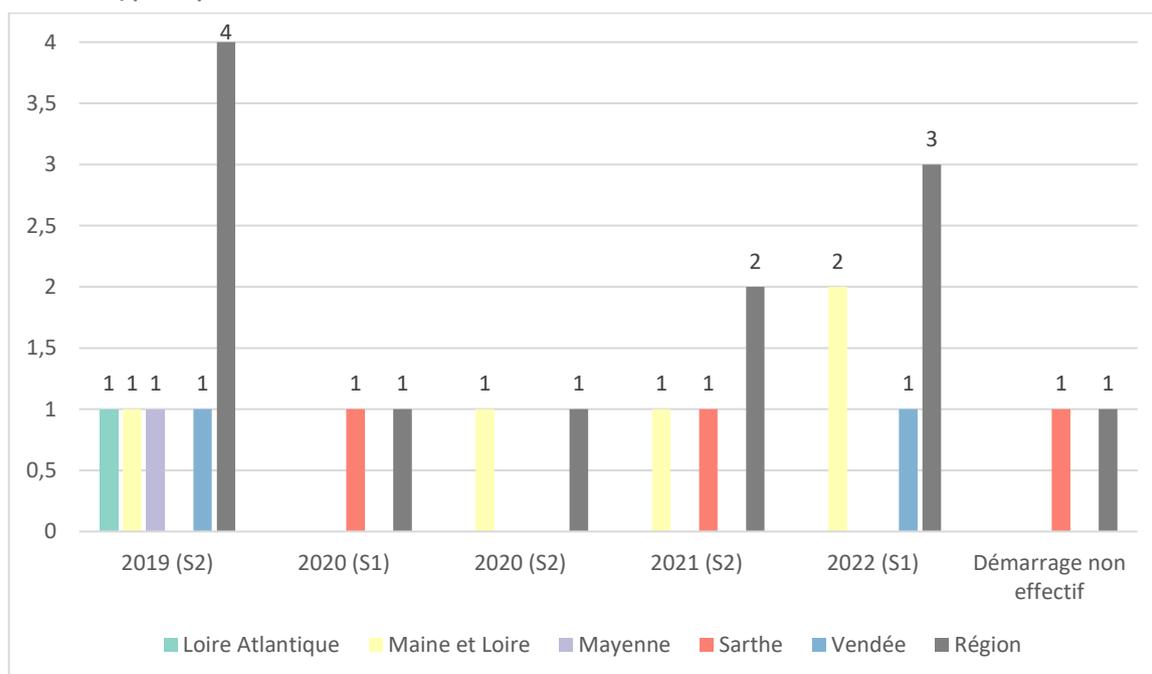
Ancienneté de fonctionnement des EMAS

Les premières EMAS ont commencé à fonctionner au deuxième semestre 2019. Il ne s’agit pas de la date de création officielle, mais bien du démarrage effectif de l’activité, c’est-à-dire lorsqu’elles ont commencé à répondre aux premières saisines. Ces premières EMAS étaient implantées en Loire Atlantique, Maine et Loire, Mayenne et Vendée. Plusieurs se sont construites à partir d’équipes déjà constituées qu’étaient les EMR (Equipes Mobiles Ressource), notamment en Loire Atlantique et en Vendée. Une cinquième EMAS sarthoise a démarré l’activité un peu plus tard, au premier semestre 2020, puis une sixième en Maine et Loire au second semestre 2020. En 2021, deux nouvelles EMAS ont démarré leur activité, en Maine et Loire et en Sarthe. En 2022, trois nouvelles EMAS ont démarré leur activité, dont deux en Maine et Loire et une en Vendée.

Ainsi, au moment de l’enquête en décembre 2022, parmi les 12 équipes intervenant sur la région :

- 1 EMAS n’avait pas encore commencé à répondre aux saisines (en Sarthe)
- 3 EMAS avaient démarré leur activité depuis moins d’un an
- 2 EMAS avaient démarré leur activité depuis 1 à 2 ans
- 6 EMAS avaient démarré leur activité depuis plus de 2 ans

Figure 1 : Répartition des EMAS selon la date de démarrage effectif de l’activité (lorsque l’EMAS a commencé à répondre aux premières saisines) par département



Sources : Enquête EMAS CREAI 2022, 12 répondants

9 des 12 EMAS de la région ont commencé à répondre aux premières saisines dans les trois mois qui ont suivi leur création officielle. Les deux autres, l'une située en Sarthe et l'autre en Vendée, ont respectivement démarré 5 et 8 mois après leur création officielle. Dans les entretiens avec les IEN-ASH, les partenaires et dans les questionnaires adressés aux EMAS, plusieurs répondants ont insisté sur l'importance à ce que l'EMAS puisse prendre le temps au début de construire l'équipe, de tisser les partenariats et de se faire connaître, avant de pouvoir démarrer les interventions.

Des terminologies parfois différentes

Plusieurs équipes ne sont pas identifiées par l'acronyme EMAS. Certaines sont appelées **EMASco**, permettant aux mots « scolaire » ou « scolarisation » d'être davantage mis en valeur. C'est le cas en Loire Atlantique ou en Mayenne par exemple. On trouve également l'acronyme **EMAA** pour Equipe Mobile d'Appui et d'Accompagnement, pour une équipe en Sarthe ou encore **EMAM-SCO** pour Equipe Mobile d'Appui Médico-social à la SColarisation en Vendée.

Notons également que lors des entretiens avec les partenaires, certains utilisaient de manière interchangeable les sigles d'**EMR** et d'**EMAS** lorsque les équipes étaient rattachées à une Equipe Mobile Ressources. Il s'agit pourtant bien de deux équipes différentes, même si elles peuvent avoir des champs d'intervention communs. Pour rappel, l'EMAS a pour mission de « *mettre à disposition les compétences [d'acteurs du médico-social] en matière de handicap à disposition des professionnels de l'éducation confrontés à des difficultés pour assurer la scolarité des élèves en risque de situation de handicap et de rupture de parcours scolaire* » (circulaire du 26 mai 2021). Les EMR ont des champs d'intervention plus larges que celui de la continuité du parcours scolaire. Certaines EMAS fonctionnant avec une EMR précisent dans leur rapport d'activité que les situations des enfants et des adolescents accompagnés par l'Equipe Mobile Ressource sont souvent plus dégradées que celles accompagnées par l'EMAS. Dans le cas de la Mayenne, l'EMR préexistait à l'EMAS. Dans le fonctionnement actuel de ces deux équipes, l'EMAS n'est saisie que pour des élèves relevant du champ du handicap, là où l'EMR peut intervenir de manière plus large.

II La composition des équipes

Des équipes pluridisciplinaires, souvent constituées d'un binôme éducateur / psychologue

Les 12 EMAS disposent de 46 salariés pour 32,75 ETP (équivalents temps plein), sans compter les personnes occupant des fonctions de direction, chef de service et de secrétariat, qui sont souvent mutualisées avec l'organisme porteur.

Le nombre d'ETP dédié aux équipes (hormis direction, chef de service et secrétariat), comprenant éducateurs spécialisés, psychologues, ergothérapeute, enseignant spécialisé, assistants des services sociaux, éducateurs de jeunes enfants et psychomotricien, **varie de 0,8 ETP à 6,8 ETP** selon les EMAS :

- 7 EMAS disposent de 0,8 à 2 ETP : 4 en Maine et Loire, 1 en Mayenne et 2 en Sarthe
- 2 EMAS disposent de 2 à 4 ETP : 1 en Maine et Loire et 1 en Vendée
- 3 EMAS disposent de 5,5 à 6,8 EPT : 1 en Loire Atlantique, 1 en Sarthe et 1 en Vendée

La circulaire du 26 mai 2021 précise que les équipes doivent être pluriprofessionnelles. C'est effectivement le cas de l'ensemble des EMAS ligériennes, bien que de manière générale, on relève que celles dont les équipes sont les plus diversifiées sont plutôt portées par des DITEP.

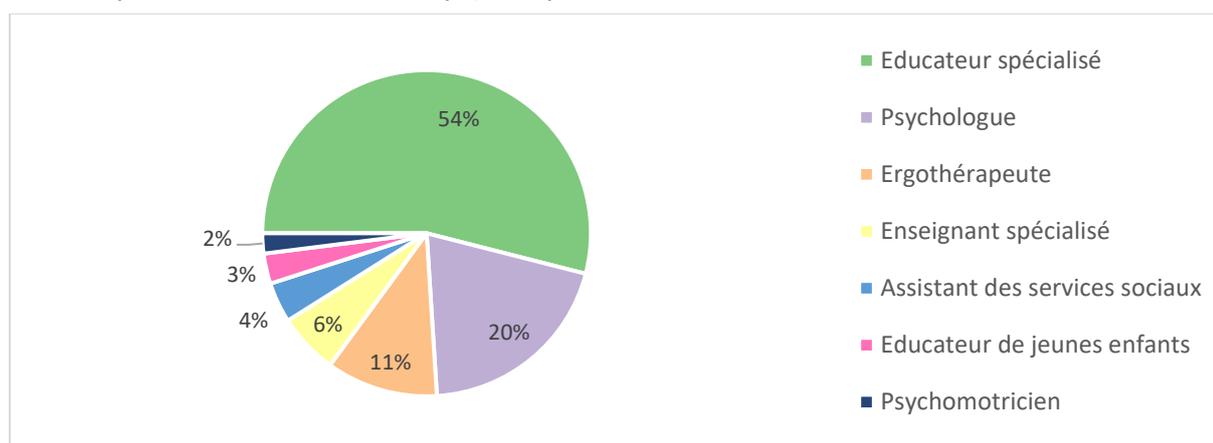
Six EMAS sur 12 ont un **chef de service**. Quatre d'entre-elles ont pu renseigner le nombre d'ETP dédié, qui varie de 0,1 à 1. Il est probable que les temps de chef de service soient souvent mutualisés avec la structure porteuse.

Sept EMAS ont un **secrétaire** et une huitième indique pouvoir mobiliser du temps de secrétariat dans le DITEP. Cinq EMAS ont pu renseigner le nombre d'ETP dédié, qui oscille entre 0,1 et 0,2. Plusieurs ont précisé que ces temps étaient en fait mutualisés avec la structure porteuse.

COMPOSITION DES EQUIPES (hors direction, chef de service et secrétariat) :

Le graphique ci-dessous présente la répartition des 32,75 ETP (hors fonctions de direction, chef de service et secrétariat) dont disposent les 12 EMAS de la région, selon le type de poste (éducateur, psychologue...).

Figure 2 : Répartition des ETP selon le poste occupé par les professionnels des EMAS (hors fonctions de direction, chef de service et secrétariat) en % sur le nombre total d'ETP (32,75 ETP)



Sources : Enquête EMAS CREAI 2022, 12 répondants

Les **éducateurs spécialisés** représentent 54 % de ces 32,75 ETP. Ils sont présents au sein de 11 EMAS sur les 12 que compte la région. Seule l'EMAS de la Sarthe spécialisée dans les troubles du langage ne dispose pas d'éducateur : cette équipe est composée d'un psychologue et d'un ergothérapeute.

Les **psychologues** représentent 20 % des ETP. Ils sont présents au sein de 11 EMAS sur 12. L'équipe portée par l'AREAMS en Vendée n'en comptait pas au moment de l'enquête, l'équipe étant alors constituée de deux éducateurs et d'un ergothérapeute.

Les **ergothérapeutes** représentent 11 % des ETP. Ils sont présents au sein de 4 EMAS, portées par l'AREAMS (TSA) et l'ALEFPA en Vendée, l'Association régionale Les Chesnaies en Maine et Loire et l'Apajh Sarthe Mayenne en Sarthe (TSL). Une EMAS s'est exprimé en commentaire à ce sujet, expliquant que le fait de ne pas disposer d'ergothérapeute pouvait parfois manquer « pour évaluer et appuyer les équipes [pédagogiques] notamment dans les troubles des apprentissages » (EMAS I, 49).

Les **enseignants spécialisés** représentent 6 % des ETP. Ils sont présents au sein de deux EMAS portées par un DITEP : l'une rattachée à l'Association régionale Les Chesnaies en Maine et Loire et l'autre à l'Association Les Petits Princes en Sarthe. Une EMAS s'est exprimé en commentaire sur le choix de ne pas avoir recruté d'enseignant spécialisé au sein de l'équipe, expliquant avoir voulu se distancer d'une approche qui aurait être perçue comme trop habituelle pour les équipes pédagogiques :

« Dès le départ, le choix a été fait de ne pas avoir d'enseignant dans l'équipe afin de permettre une adresse différente que celle à laquelle ils sont habitués dans le monde de l'enseignement. Si parfois le fait de ne pas avoir d'enseignant a pu être un frein, cela a pu se lever très rapidement grâce au travail en équipe élargie avec les différentes institutions partenaires, en particulier l'Éducation Nationale et la Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique. Ce travail qui est une force doit se poursuivre et se renforcer » (EMAS K, 53).

Les **assistants des services sociaux** représentent 4 % des ETP. Ils sont présents au sein de deux EMAS, l'une portée par l'ALEFPA en Vendée et l'autre par l'Association Les Petits Princes en Sarthe. Ces deux EMAS sont rattachées à des DITEP.

On compte également un **éducateur de jeunes enfants** et un **psychomotricien**, présents au sein de l'EMAS rattachée au DITEP de l'Association Les Petits Princes en Sarthe.

Tableau 2 : Répartition des ETP selon le poste des professionnels des EMAS (hors fonction de direction, chef de service et secrétariat)

POSTES CONCERNES	TOTAL ETP	Part en %	NB DE SALARIES	NB D'EMAS
Educateur spécialisé	17,8	54 %	23	11
Psychologue	6,5	20 %	13	11
Ergothérapeute	3,5	11 %	4	4
Enseignant spécialisé	2	6 %	2	2
Assistant des services sociaux	1,2	4 %	2	2
Educateur de jeunes enfants	1	3 %	1	1
Psychomotricien	0,75	2 %	1	1
TOTAL	32,75	100 %	46	12

Sources : Enquête EMAS CREAI 2022, 12 répondants

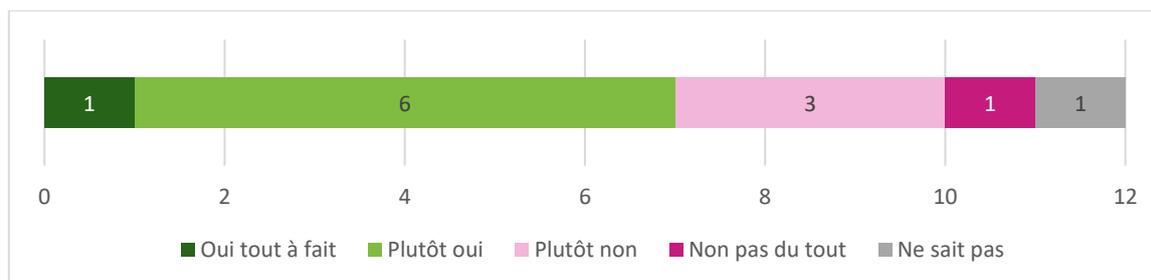
Un peu plus d'une EMAS sur deux estime le nombre d'ETP dédié suffisant pour répondre aux demandes

Sept EMAS sur 12, soit un peu plus d'une sur deux, estiment que le nombre d'ETP dédié est suffisant pour répondre à l'ensemble des demandes qui leur sont adressées. Six jugent que ce nombre d'ETP est plutôt suffisant et une tout à fait suffisant.

A l'inverse, **4 EMAS déclarent que le nombre d'ETP dédié est insuffisant.** Trois l'estiment plutôt insuffisant et une tout à fait insuffisant. Sur ces 4 EMAS, 3 sont situées en Maine et Loire et 1 en Vendée.

Une EMAS, située en Sarthe, n'a pas pu se prononcer du fait d'un démarrage très récent de l'activité.

Figure 3 : Le nombre d'ETP dédié vous semble-t-il suffisant pour répondre à l'ensemble des demandes adressées à l'EMAS ?



Sources : Enquête EMAS CREAI 2022, 12 répondants

Deux EMAS du Maine et Loire, estimant le nombre d'ETP insuffisant, expliquent en commentaire que leurs moyens ne leur permettent pas de répondre à l'ensemble des saisines notamment lorsque leur territoire d'intervention s'étend au département et/ou au regard du nombre important d'établissements à couvrir. L'une de ces EMAS précise également qu'une augmentation du temps dédié « pourrait permettre une immersion plus importante dans les établissements et d'élargir notre champ d'intervention ». Cette même équipe ajoute que des moyens étoffés permettraient de pouvoir « envisager de développer l'intervention dans tous les collèges [du secteur] et des interventions dans les lycées où nous avons régulièrement des demandes ».

Un taux d'équipement variable selon les départements

Le taux d'ETP (hors direction, chef de service et secrétariat) rapporté à 1000 habitants de 3 à 16 ans est variable selon les départements. **A l'échelle de la région, on compte 0,05 ETP pour 1000 habitants de 3 à 16 ans.**

Deux départements sont en deçà de ce taux : la Loire Atlantique (0,03) et la Mayenne (0,01) qui sont deux territoires ne comptant qu'une seule équipe. La Vendée et la Sarthe sont légèrement au-dessus, 0,09 dans le 72 et 0,07 dans le 85. Le Maine et Loire présente le même taux d'équipement que celui de la région, 0,05.

Tableau 3 : Taux d'équipement pour 1000 habitants de 3 à 16 ans par département

Département	ETP total (hors direction, chef de service et secrétariat)	Nb d'habitants de 3 à 16 ans	Ratio d'ETP pour 1000 habitants de 3 à 16 ans	Nb d'EMAS
Loire Atlantique	6,8	257 302	0,03	1
Maine et Loire	8,2	150 610	0,05	5
Mayenne	0,8	56 934	0,01	1
Sarthe	9,15	100 237	0,09	3
Vendée	7,8	117 413	0,07	2
PAYS DE LA LOIRE	32,75	682 496	0,05	12

Sources : INSEE RP 2018, Enquête EMAS CREAI 2022, 12 répondants

Les points forts des équipes selon les EMAS : pluridisciplinarité et expertise des professionnels

Les EMAS étaient invitées à décrire librement les points forts de l'équipe au regard de sa composition. Deux principaux atouts ont été cités : **la pluridisciplinarité et l'expertise des professionnels**. Ces deux points

figurent d'ailleurs parmi les réponses les plus fréquentes à la question plus générale « quels sont les principaux points forts de votre EMAS ? ».

La pluridisciplinarité a été mise en avant par 8 EMAS, qui soulignent **l'intérêt de pouvoir intervenir en binôme** (par exemple éducateur/ergothérapeute ou éducateur/psychologue). Plusieurs de ces équipes expliquent que la **diversité des parcours et des expertises** des professionnels permet de **répondre à une multiplicité de situations**, qui peuvent être variées et parfois complexes.

« Binôme éducateur spécialisé et ergothérapeute très opérant. Une équipe formée et complémentaire dans ses approches » (EMAS B, 85).

« La composition interdisciplinaire de l'équipe permet de répondre à la variété et la complexité des situations rencontrées sur le territoire sarthois » (EMAS G, 72).

L'expertise et la formation des professionnels ont été citées par 4 EMAS. Certaines précisent que les professionnels ont été recrutés pour leurs compétences spécifiques concernant un type de handicap par exemple :

« Les professionnels ont été recrutés en fonction de leurs expériences dans différents champs du handicap (troubles du neurodéveloppement, troubles du comportement, déficience intellectuelle, troubles psychiques et handicap moteur) » (EMAS D, 85).

« Le fait d'avoir des spécificités d'accompagnement : binôme sur les troubles du comportement, binôme sur les TSA et la déficience intellectuelle permet de mieux répondre aux saisines » (EMAS F, 49).

« Une équipe expérimentée, constituée de professionnels avec une diversité de profils et de parcours très complémentaires (médico-social et Education Nationale) » (EMAS L, 44).

La nécessité d'étoffer l'équipe, principal point faible des équipes selon les EMAS

Les EMAS étaient invitées à décrire librement les points faibles et axes d'amélioration de l'équipe au regard de sa composition. Le thème principal qui ressort des réponses concerne **la nécessité d'étoffer l'équipe**.

Pour 7 EMAS, il est nécessaire **d'étoffer leur équipe**, notamment concernant les psychologues et ergothérapeutes. Ces équipes évoquent surtout le nombre insuffisant d'ETP dédié :

« Par rapport aux besoins identifiés et aux saisines reçues à l'échelle du département, le nombre d'ETP est très insuffisant en temps éducatifs et thérapeutiques. Nous aurions plus de saisines si l'équipe était étoffée. Le point faible, c'est le manque de diversité faute de professionnels, pas assez de pluridisciplinarité » (EMAS J, 49).

« Le poste actuel à 50 % d'ergothérapeute est trop juste pour mener convenablement toutes les actions de l'EMAS [et] il n'est pas financé de façon pérenne » (EMAS B, 85).

Une EMAS souhaiterait qu'un « professionnel avec un parcours en protection de l'enfance » (EMAS L, 44) puisse rejoindre l'équipe. Une autre cite la charge importante du travail administratif qui repose sur les professionnels, qui ne sont par ailleurs pas spécialisés sur ces questions d'organisation et de gestion :

« Le travail administratif à charge de l'équipe représente une quantité non négligeable du temps de travail, qui pourrait être optimisé par des professionnels spécialisés dans l'organisation et la gestion » (EMAS E, 49).

Une EMAS indique que l'organisation, avec des jours fléchés pour les professionnels, manque de souplesse, si bien qu'il est difficile de mixer les binômes de son équipe et de proposer des rencontres avec les partenaires sollicitant une intervention :

« Le fait de n'avoir que deux journées fléchées (mardi et jeudi) sur l'équipe ne permet pas une souplesse nécessaire pour notamment rencontrer les professionnels et faire des temps auprès des PIAL. Les équipes régulièrement prennent du temps sur le SESSAD ou le DITEP pour répondre au mieux aux sollicitations des saisines de l'EMAS » (EMAS F, 49).

Des besoins de formation autour des spécificités des handicaps et de l'animation en groupe

Les EMAS étaient invitées à décrire librement les besoins de formation identifiés pour l'équipe. Deux principaux besoins ont été cités : les **spécificités de certains handicaps et les techniques d'animation de groupes**.

Le besoin de formation aux **spécificités de certains handicaps** a été cité par 5 EMAS. Les handicaps mentionnés concernent surtout les TND et les troubles des apprentissages.

Le besoin de formation en **animation de groupe** a été cité par 4 EMAS. Les besoins concernent les techniques d'animation, de formation, de communication, d'argumentation en public, de médiation.

Deux EMAS ont également identifié un besoin de formation sur **l'interculturalité**, pour mieux accompagner les élèves dont la famille est issue d'une autre culture, en Sarthe et en Maine et Loire.

Deux EMAS ont aussi cité des besoins de formation sur l'évolution des politiques inclusives et/ou l'acculturation du médico-social et de l'Education nationale.

III Profils des élèves concernés par des interventions des EMAS

« Les équipes mobiles d'appui sont créées pour intervenir auprès des professionnels de l'éducation. Elles leur adressent des conseils pour les soutenir dans la scolarisation des **élèves qui bénéficient ou non d'une notification de la CDAPH**. L'organisation retenue pour structurer les équipes mobiles vise notamment à permettre de répondre à **tous types de handicap** [...] L'objectif est que **tous les établissements scolaires publics et privés sous contrats, de la maternelle au secondaire**, puissent bénéficier, sur un territoire donné, de l'intervention d'une équipe mobile d'appui. »

(Circulaire n° DGCS/SD3B/2021/109 du 26 mai 2021 relative au cahier des charges des EMAS).

Ce qui est prévu dans les projets

Ce qui est prévu concernant les types de handicaps et déficiences ciblés

Parmi les 12 EMAS de la région, 4 (implantées principalement en Sarthe) déclarent que leur projet stipule que leur équipe se spécialise dans l'accompagnement de certains types de déficiences ou handicaps, à savoir :

- Les TSA (AREAMS en Vendée)
- Les troubles du langage oral et/ou écrit (APAJH Sarthe Mayenne en Sarthe)
- Les troubles de la conduite et du comportement (Association Les Petits Princes en Sarthe)

- Les TSA et/ou troubles cognitifs (ADAPEI 72 en Sarthe)

Les autres EMAS indiquent que leur projet précise que l'EMAS s'adresse à tous les types de déficiences et handicaps.

Ce qui est prévu concernant les types d'établissements scolaires ciblés

A l'échelle des Pays de la Loire, parmi les 12 EMAS recensées :

- 8 prévoient de pouvoir intervenir en maternelle et en primaire
- 11 prévoient de pouvoir intervenir au collège
- 8 prévoient de pouvoir intervenir au lycée (professionnel et général)
- 6 prévoient de pouvoir intervenir en CFA

Il est ainsi prévu que l'ensemble des types d'établissements scolaires puissent être couverts sur tous les départements, de la maternelle au lycée, hormis les CFA qui ne sont en effet pas cités par l'EMAS de la Loire Atlantique.

Tableau 4 : Répartition des équipes selon les types d'établissements scolaires (cycles) ciblés dans le projet des EMAS par département

	Loire Atlantique	Maine et Loire	Mayenne	Sarthe	Vendée	Région
En maternelle	1	1	1	3	2	8
En primaire	1	1	1	3	2	8
Au collège	1	4	1	3	2	11
Au lycée (voie générale)	1	1	1	3	2	8
En lycée professionnel	1	1	1	3	2	8
En CFA		1	1	2	2	6
Nombre total d'EMAS	1	5	1	3	2	12

Sources : Enquête EMAS CREAI 2022, 12 répondants

Des choix d'organisation différents selon les départements

En **Loire Atlantique**, il est prévu que l'unique EMAS de ce département puisse intervenir sur tous les types d'établissements, de la maternelle au lycée (général et professionnel). Les CFA ne sont en revanche pas mentionnés dans le projet.

En **Maine et Loire**, une EMAS (portée par un collectif d'association et rattachée au Pôle d'Appui Départemental de l'Education nationale) prévoit de pouvoir intervenir en maternelle et en primaire uniquement. Les quatre autres EMAS du département prévoient de pouvoir intervenir au collège (mais pas en maternelle ou en primaire)³. L'une d'elles seulement stipule également pouvoir intervenir en lycée professionnel et général. A noter qu'une de ces EMAS a également indiqué pouvoir intervenir en établissement régional d'enseignement

³ Le Maine et Loire a la particularité de s'être doté d'un Pôle d'Appui Départemental au sein de l'Education nationale, rattaché au service départemental de l'école inclusive, qui peut être sollicité par les inspecteurs de circonscription pour accompagner des établissements publics du premier degré. Ce PAD préexiste aux EMAS : lors de la mise en place de ces équipes à partir de 2019, il a été décidé de privilégier la création sur le département d'EMAS s'adressant aux établissements du second degré. Ce n'est que plus tard, en décembre 2021, qu'a été constituée l'EMAS 1^{er} degré.

adapté (EREA). Les EMAS intervenant au second degré prévoient d'accompagner tous les types de handicap, chacune couvrant un secteur géographique du département.

En **Mayenne**, il est prévu que l'unique EMAS de ce département puisse intervenir sur tous les types d'établissements, de la maternelle au lycée (général et professionnel), y compris en CFA.

En **Sarthe**, les trois EMAS du département prévoient de pouvoir intervenir sur tous les types d'établissements, de la maternelle au lycée (général et professionnel). En revanche, deux mentionnent les CFA dans leur projet, ce qui n'est pas le cas de la troisième. La distinction va plutôt dépendre du type de handicap concerné puisque parmi ces trois équipes, l'une se spécialise dans l'accompagnement des TSLA et une autre des troubles du comportement.

En **Vendée**, les deux EMAS du département prévoient de pouvoir intervenir sur tous les types d'établissements, de la maternelle au lycée (général et professionnel), y compris en CFA. La distinction va plutôt dépendre du type de handicap concerné puisque l'une de ces EMAS se spécialise dans l'accompagnement des TSA.

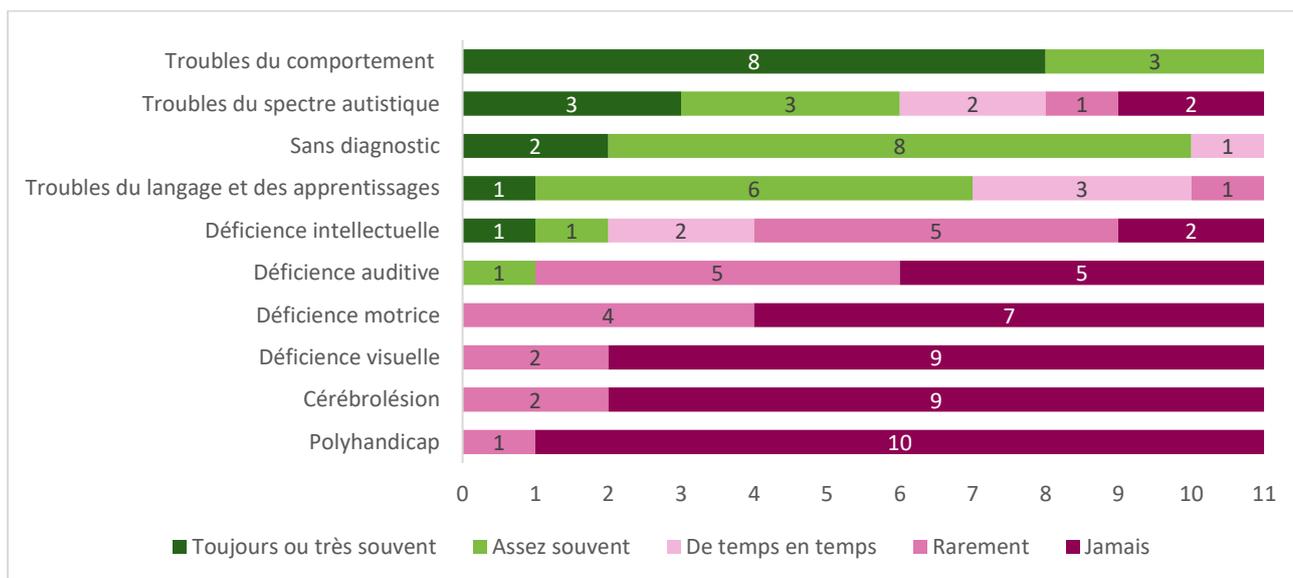
Profil des élèves accompagnés par les EMAS

Les EMAS ont été interrogées sur les profils des élèves accompagnés. Onze sur 12 répondants ont pu renseigner cette section du questionnaire, la douzième n'ayant pas commencé à répondre aux saisines.

Les déficiences principales des élèves accompagnés

La plupart des EMAS sont amenées à accompagner des élèves présentant des troubles du comportement, un trouble du langage et des apprentissages ou encore un trouble du spectre autistique. Beaucoup accompagnent également assez souvent des élèves **sans diagnostic**.

Figure 4 : A quelle fréquence les élèves concernés par l'intervention de l'EMAS présentent-ils les déficiences suivantes ?



Sources : Enquête EMAS CREAI 2022, 11 EMAS ayant commencé à répondre aux saisines sur 12 répondants.

L'ensemble des 11 EMAS répondantes accompagnent très souvent ou assez souvent des élèves présentant des **troubles du comportement** : 8 déclarent que c'est toujours ou très souvent le cas et 3 assez souvent.

Viennent ensuite les **troubles du spectre de l'autisme**, mais ces situations sont réparties de manière plus hétérogène selon les équipes :

- 3 EMAS déclarent toujours ou très souvent accompagner des élèves avec TSA et 3 déclarent que c'est assez souvent le cas. Ces 6 EMAS sont implantées pour 3 d'entre-elles en Maine et Loire. Les trois autres sont situées en Loire Atlantique, Vendée (EMAS spécialisée TSA) et Sarthe. A noter que l'EMAS spécialisée dans les TSA accompagne des situations d'élèves dont le diagnostic est en cours ou bien a été posé, mais pas de situations avec une suspicion de TSA non partagée avec la famille, précise l'IEN-ASH du département. Ces situations sont plutôt orientées vers l'autre EMAS vendéenne, plus généraliste, avec la possibilité d'un relais vers l'EMAS TSA si une démarche de diagnostic est engagée.
- 2 EMAS indiquent accompagner de temps en temps des élèves avec TSA, en Maine et Loire et en Vendée.
- 1 EMAS déclare rarement accompagner des élèves avec TSA (EMAS en Mayenne, rattachée à un DITEP et accompagnant surtout des élèves présentant des troubles du comportement).
- 2 EMAS déclarent que ce n'est jamais le cas : en Maine et Loire et en Sarthe. Ces deux équipes accompagnent surtout des élèves présentant des troubles du comportement.

L'ensemble des 11 EMAS accompagnent des élèves **sans diagnostic** : il s'agit de la grande majorité des situations pour deux EMAS dont l'une est située en Mayenne et l'autre en Maine et Loire. Toutes deux sont rattachées à un DITEP. Huit EMAS déclarent que c'est assez souvent le cas et une que cela arrive de temps en temps (située en Maine et Loire).

Six EMAS accompagnent assez souvent des élèves présentant un **trouble du langage et des apprentissages**. Une septième, implantée en Sarthe, est spécialisée sur ces troubles, si bien que ceux-ci concernent toutes les situations. Trois EMAS déclarent accompagner de temps en temps des élèves avec un TSA, en Maine et Loire et en Sarthe. C'est en revanche rarement le cas pour une EMAS située en Mayenne.

Seule une EMAS déclare toujours ou très souvent accompagner des élèves avec une **déficience intellectuelle**. Il s'agit d'une équipe rattachée à un SESSAD implantée au Mans. Pour une autre localisée en Vendée, c'est assez souvent le cas. Les autres EMAS sont peu concernées ces situations : de temps en temps pour deux d'entre elles (en Maine et Loire et en Vendée), rarement pour cinq autres voire jamais pour les deux dernières.

Les autres déficiences ne concernent qu'une minorité de situations :

- 5 EMAS accompagnent rarement des élèves avec une déficience auditive (en Loire Atlantique, Maine et Loire, Mayenne et Vendée). Une sixième en revanche en accompagne assez souvent, en Vendée.
- 4 EMAS accompagnent rarement des élèves ayant une déficience motrice (en Loire Atlantique, Maine et Loire et Sarthe).
- 2 EMAS accompagnent rarement des élèves ayant une déficience visuelle (en Maine et Loire et Vendée).
- 2 EMAS accompagnent rarement des élèves ayant une cérébrolésion (en Maine et Loire et Vendée).
- 1 EMAS accompagne rarement des élèves polyhandicapés (en Loire Atlantique).

Quatre EMAS ajoutent en commentaire accompagner des élèves présentant des **troubles psychiques**. L'une d'elles précise n'être que peu sollicitée pour des troubles dits « internalisés », c'est-à-dire liés à l'**anxiété** ou la **dépression** « *car ces enfants savent se faire oublier et n'interpellent pas les enseignants. Cependant, les rares fois où nous sommes sollicités pour ces élèves, c'est que la situation est très dégradée* » (EMAS D, 85). Une équipe indique avoir été souvent sollicitée sur des thématiques liées au **genre** ou pour des enfants **HPI**

(Haut Potentiel Intellectuel) avec des troubles du comportement. Certaines EMAS mentionnent aussi des troubles de l'attention.

Des saisines souvent en lien avec des troubles du comportement

Les **troubles du comportement** figurent parmi les déficiences les plus accompagnées par la majorité des EMAS. Ce constat est partagé par les partenaires rencontrés au sein de l'Education nationale. Les répondants indiquent que ce sont en effet les situations qui mettent souvent le plus en difficulté les équipes pédagogiques, qui entrent le plus en conflit avec le fonctionnement et les attentes de l'école. Ce sont des situations « *bruyantes* » explique un IEN-ASH interrogé, mais qui ne doivent pas faire oublier les autres situations, celles qu'il qualifie de « *moins visibles* ». C'est aussi l'analyse de cette EMAS, qui soulève la question des enfants ne présentant pas de troubles du comportement, pour lesquels elle n'est pas sollicitée mais qui pourraient pourtant bénéficier de ce type d'accompagnement :

« Nous sommes le plus souvent interpellés pour des élèves présentant des troubles du comportement externalisés et qui mettent à mal les équipes pédagogiques. Nous ne sommes que rarement interpellés pour les élèves relevant du champ du handicap mais qui ne présentent pas de troubles du comportement, ce qui ne signifie pas nécessairement que ces élèves bénéficient des adaptations dont ils auraient besoin. [Ces enfants] pourraient bénéficier de nos actions, notamment lorsqu'ils ne sont pas déjà accompagnés par un service ou un établissement médico-social » (EMAS D, 85).

Une majorité d'EMAS accompagnent régulièrement des situations relevant chacune de déficiences différentes :

- 3 EMAS (en Maine et Loire, Mayenne et Sarthe) déclarent n'accompagner en grande majorité qu'un seul type de déficience, à savoir les troubles du comportement.
- 3 EMAS (en Maine et Loire et en Vendée) déclarent accompagner en grande majorité deux types de déficiences : troubles du comportement (toujours ou très souvent) et TSLA (assez souvent) pour deux d'entre elles, troubles du comportement (toujours ou très souvent) et TSA (assez souvent) pour la troisième.
- 3 EMAS (en Loire Atlantique et en Maine et Loire) déclarent accompagner en grande majorité trois types de déficiences : troubles du comportement, TSLA et TSA.
- 2 EMAS (en Sarthe et en Vendée) déclarent accompagner en grande majorité quatre voire cinq types de déficiences : troubles du comportement, TSA, déficience intellectuelle, TSLA, déficience auditive.

Le tableau ci-dessous comptabilise le nombre d'EMAS accompagnant (toujours, très souvent, assez souvent ou de temps en temps) certains types de déficience. **Les troubles du comportement, les TSA et les TSLA (hormis en Mayenne pour ces deux dernières catégories) sont accompagnés par des EMAS implantées sur l'ensemble des 5 départements.** La déficience intellectuelle figure parmi les types de situations accompagnées par des EMAS situées en Maine et Loire, en Sarthe et en Vendée mais pas en Loire Atlantique, ni en Mayenne. Les autres types de handicap sont rarement, voire jamais accompagnés sur l'ensemble des 5 départements, hormis la déficience auditive en Vendée.

Tableau 5 : Nombre d'EMAS par département accompagnant toujours, très souvent, assez souvent ou de temps en temps les types de déficiences suivants

	Loire Atlantique	Maine et Loire	Mayenne	Sarthe	Vendée	Région
Troubles du comportement	1	5	1	2	2	11
Troubles du spectre autistique	1	4		1	2	8
Sans diagnostic	1	5	1	2	2	11
Trouble du langage et des apprentissages	1	5		2	2	10
Déficiência intellectuelle		1		1	2	4
Déficiência auditive					1	1
Déficiência motrice						
Déficiência visuelle						
Cérébrolésion						
Polyhandicap						
Nombre total d'EMAS	1	5	1	3	2	12

Sources : Enquête EMAS CREA I 2022, 11 EMAS ayant commencé à répondre aux saisines sur 12 répondants à l'enquête. *Case orangée* : déficiência rarement, voire jamais accompagnée.

Les déficiences secondaires des élèves accompagnés

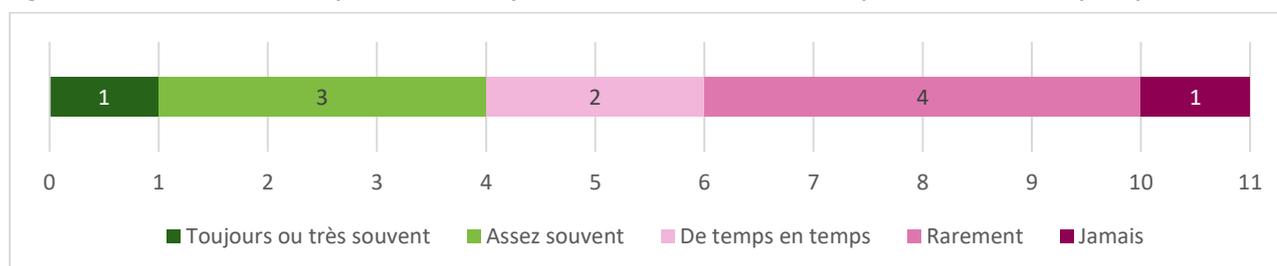
Parmi les 11 équipes en fonctionnement au moment de l'enquête :

Quatre EMAS interviennent fréquemment auprès d'élèves ayant une déficiência secondaire : c'est toujours ou très souvent le cas pour l'une d'elles, en Maine et Loire, et assez souvent le cas pour les trois autres (en Sarthe et en Vendée).

Deux EMAS interviennent de temps en temps auprès d'élèves ayant une déficiência secondaire (en Loire Atlantique et en Maine et Loire).

Cinq EMAS interviennent rarement, voire jamais auprès d'élèves ayant une déficiência secondaire. Situées en Maine et Loire, en Mayenne et en Sarthe, toutes interviennent principalement pour des troubles du comportement.

Figure 5 : L'EMAS intervient-elle pour des élèves ayant une déficiência secondaire, en plus d'une déficiência principale ?



Sources : Enquête EMAS CREA I 2022, 11 EMAS ayant commencé à répondre aux saisines sur 12 répondants à l'enquête.

Une majorité d'EMAS estimant ses professionnels suffisamment outillés et formés vis-à-vis des profils d'élèves pour lesquels elles sont sollicitées

Neuf EMAS sur onze ayant déjà commencé à répondre aux saisines au moment de l'enquête estiment que dans la plupart des cas, leurs professionnels sont suffisamment outillés et formés pour intervenir sur tous les profils d'élèves pour lesquels ils sont sollicités. Les deux autres EMAS expliquent devoir s'outiller au fur et à mesure des demandes et des problématiques rencontrées pour l'une d'elles et que les professionnels ne sont pas suffisamment formés concernant les déficiences sensorielles et motrices pour l'autre. Ce manque de formation a d'ailleurs été cité par une autre EMAS.

Plusieurs EMAS mettent en avant la **plus-value d'une équipe pluridisciplinaire**, composée de professionnels aux expertises et parcours complémentaires, pour pouvoir accompagner la grande majorité des situations.

« La plupart du temps [les professionnels sont suffisamment outillés et formés pour intervenir sur tous les profils d'élèves] compte-tenu de la composition de l'équipe et des modalités de recrutement. Par contre individuellement, les professionnels de l'équipe n'en sont pas au même niveau de connaissance des différents profils, en fonction de leur corps de métier et de leurs expériences professionnelles antérieures » (EMAS D, 85).

« Oui en lien avec leur expérience passée dans le champ de la protection de l'enfance, du médico-social (DITEP & IME) et de la pédopsychiatrie » (EMAS L, 44).

Certaines mettent en avant des **coopérations entre EMAS** afin de répondre à la diversité des sollicitations ou encore le fait que l'EMAS concernée soit portée par plusieurs organismes :

« Oui dans la mesure où les 3 associations représentent l'ensemble des handicaps » (EMAS J, 49).

« Un partenariat avec les autres EMAS du département permet de mutualiser si besoin les compétences pour répondre aux situations les plus complexes » (EMAS H, 72).

Continuer à former les professionnels reste cependant un enjeu important, expliquent plusieurs équipes.

« Des actions de formations seront poursuivies en fonction des besoins » (EMAS H, 72).

Enrichir la composition de l'équipe par d'autres types de professionnels pourrait également être une piste à envisager pour mieux répondre à la diversité des demandes :

« La transdisciplinarité permet de proposer un large panel de réponses, que ce soit en termes d'outils concrets, de postures, d'aménagement des espaces ou de préconisations de soins et d'accompagnement. Toutefois, des compétences supplémentaires spécialisées, notamment en clinique sur la question du lien social, des dynamiques de groupe et des médiations, ou encore en orthophonie par exemple, pourraient élargir le champ des réponses à donner » (EMAS E, 49).

L'accompagnement médico-social des élèves accompagnés

Les EMAS ont été interrogées sur le type d'accompagnement médico-social des élèves concernés par leurs interventions. Les résultats montrent des profils assez différents selon les EMAS. Quelques-unes accompagnent surtout des enfants bénéficiant déjà d'un accompagnement, là où les autres interviennent plutôt dans le cadre de situations où l'élève ne dispose d'aucun accompagnement et/ou n'a pas reçu de notification de la CDAPH.

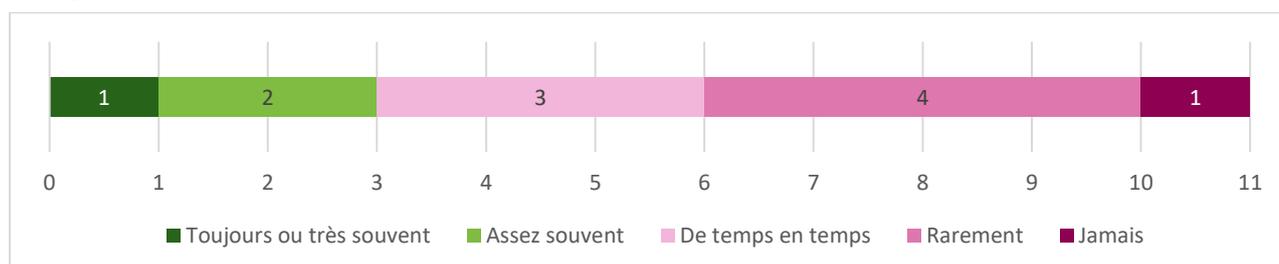
Parmi les 11 équipes en fonctionnement au moment de l'enquête :

Trois EMAS interviennent fréquemment auprès d'élèves bénéficiant déjà d'un accompagnement médico-social (en Maine et Loire et en Vendée).

Trois EMAS interviennent de temps en temps auprès d'élèves bénéficiant déjà d'un accompagnement médico-social (en Loire Atlantique et en Sarthe).

Cinq EMAS n'interviennent que rarement, voire jamais auprès d'élèves bénéficiant déjà d'un accompagnement médico-social (en Maine et Loire, en Mayenne et en Vendée).

Figure 6 : Les élèves concernés par une intervention de l'EMAS bénéficient-ils déjà d'un accompagnement médico-social (ESSMS et/ou professionnels libéraux) au moment de la saisine ?



Sources : Enquête EMAS CREA I 2022, 11 EMAS ayant commencé à répondre aux saisines sur 12 répondants à l'enquête.

Parmi les 11 équipes en fonctionnement au moment de l'enquête :

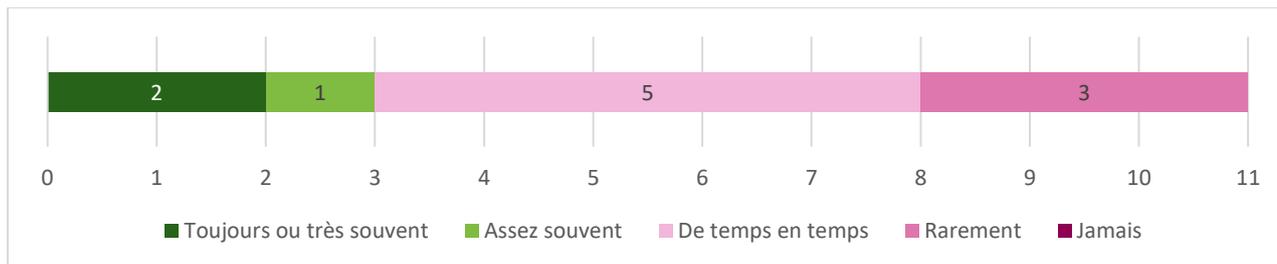
Trois EMAS interviennent fréquemment auprès d'élèves bénéficiant déjà d'une notification de la CDAPH (en Mayenne et en Vendée). Notons que deux d'entre-elles déclarent n'intervenir que rarement, voire jamais auprès d'élèves bénéficiant déjà d'un accompagnement médico-social, ce qui peut laisser supposer qu'il s'agit surtout d'enfants sur liste d'attente pour un ESMS. C'est ce qu'explique d'ailleurs l'une de ces EMAS :

« Pour une grande majorité des sollicitations, les élèves sont des élèves de primaire qui sont en situation complexe (ils sont concernés par différents champs : protection de l'enfance, handicap et soin). Ils sont souvent en attente d'une prise en charge ou d'un accompagnement, voir sur la liste d'attente du DITEP pour une partie » (EMAS K, 53).

Cinq EMAS interviennent de temps en temps auprès d'élèves bénéficiant déjà d'une notification de la CDAPH (en Loire Atlantique, en Maine et Loire et en Sarthe).

Trois EMAS n'interviennent que rarement auprès d'élèves bénéficiant déjà d'une notification de la CDAPH (en Maine et Loire et en Sarthe).

Figure 7 : Les élèves concernés par une intervention de l'EMAS bénéficient-ils déjà d'une notification de la CDAPH ?



Sources : Enquête EMAS CREA I 2022, 11 EMAS ayant commencé à répondre aux saisines sur 12 répondants à l'enquête.

Des IEN-ASH soulignant l'importance de pouvoir intervenir pour des élèves sans reconnaissance de handicap

Plusieurs IEN-ASH interrogés font état d'une augmentation du nombre de situations d'élèves face auxquelles les équipes pédagogiques peuvent être en difficulté, sans que l'enfant ne bénéficie d'une reconnaissance de handicap. Il importe pour ces IEN-ASH que les EMAS puissent intervenir dans ces situations, notamment pour travailler selon une logique de prévention plutôt que de manière curative. A noter que dans ces situations, l'intervention de l'EMAS ne débouchera pas nécessairement sur des démarches auprès des MPDH/MDA, la reconnaissance d'une situation de handicap n'étant pas forcément adaptée à la situation de l'enfant, expliquent certains IEN-ASH. Ceux-ci évoquent notamment des élèves en décalage dans les apprentissages et dont les familles cumulent certaines vulnérabilités (sociales, économiques, éducatives...).

L'accompagnement en protection de l'enfance

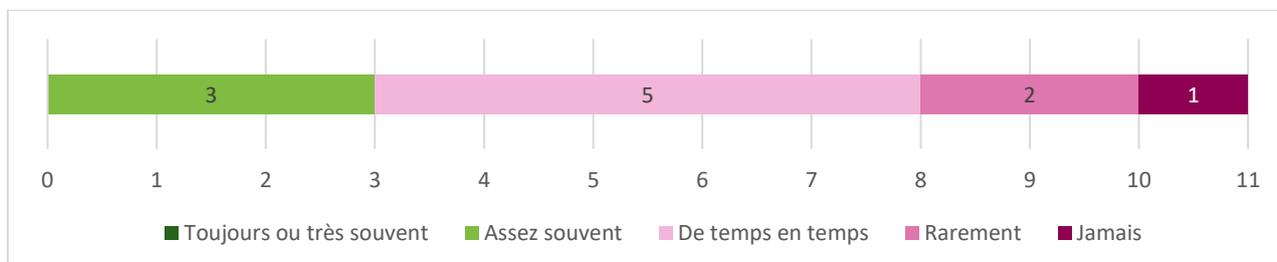
Parmi les 11 équipes en fonctionnement au moment de l'enquête :

Trois EMAS interviennent assez souvent auprès d'enfants bénéficiant d'une mesure de protection au titre de l'ASE : en Loire Atlantique, en Mayenne et en Vendée. Toutes trois sont rattachées à un DITEP.

Cinq EMAS interviennent de temps en temps auprès d'enfants bénéficiant d'une mesure de protection au titre de l'ASE : en Maine et Loire et en Sarthe.

Trois EMAS n'interviennent que rarement, voire jamais auprès d'enfants bénéficiant d'une mesure de protection au titre de l'ASE : en Maine et Loire et en Vendée. Ces trois équipes interviennent toujours ou assez souvent au collège.

Figure 8 : L'EMAS intervient-elle pour des élèves bénéficiant d'une mesure de protection au titre de l'aide sociale à l'enfance ?



Sources : Enquête EMAS CREA I 2022, 11 EMAS ayant commencé à répondre aux saisines sur 12 répondants à l'enquête.

Complexité des situations accompagnées

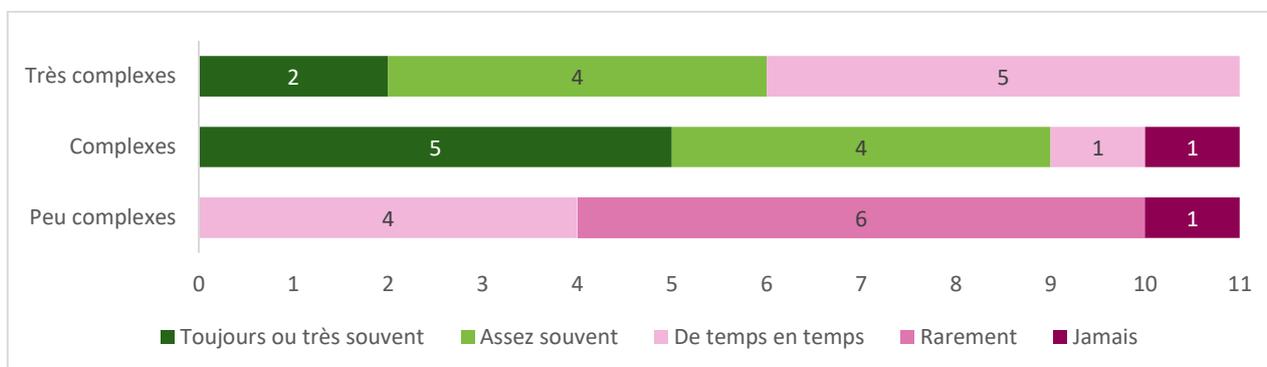
Parmi les 11 équipes en fonctionnement au moment de l'enquête :

Six EMAS accompagnent fréquemment des situations très complexes : toujours ou très souvent pour deux d'entre elles (en Mayenne et en Vendée), assez souvent pour les quatre autres (en Maine et Loire, Sarthe et Vendée). Pour les cinq autres EMAS, c'est le cas de temps en temps.

Neuf EMAS accompagnent fréquemment des situations complexes : toujours ou très souvent pour cinq d'entre elles (en Maine et Loire, en Sarthe et en Vendée), assez souvent pour les quatre autres (en Loire Atlantique, en Maine et Loire et en Mayenne).

Aucune EMAS n'accompagnent fréquemment des situations peu complexes : c'est de temps en temps le cas pour quatre d'entre elles, rarement le cas pour six autres et jamais pour la onzième.

Figure 9 : A quelle fréquence l'EMAS accompagne-t-elle des situations très complexes, complexes et peu complexes ?



Sources : Enquête EMAS CREA I 2022, 11 EMAS ayant commencé à répondre aux saisines sur 12 répondants à l'enquête.

Deux EMAS se sont exprimées en commentaire sur la complexité des situations accompagnées, en soulignant la nécessité pour les enfants concernés d'une prise en charge coordonnée :

« Beaucoup sont des élèves avec un parcours scolaire complexe, voire d'autres difficultés (familiales, environnementales, développementales...) qui nécessitent une prise en charge coordonnée avec différents acteurs territoriaux, ce qui n'a pas pu être le cas soit faute de repérage et d'intervention précoce, soit faute de moyens territoriaux (ou les deux) » (EMAS E, 49).

« Nous sommes limitées dans les situations très complexes où il y a de nombreux partenaires et qu'un fort besoin de coordination est nécessaire. En effet, lors d'une saisine EMAS, nous ne sommes pas légitimes, comme lors des saisines EMR à coordonner les partenaires » (EMAS D, 85).

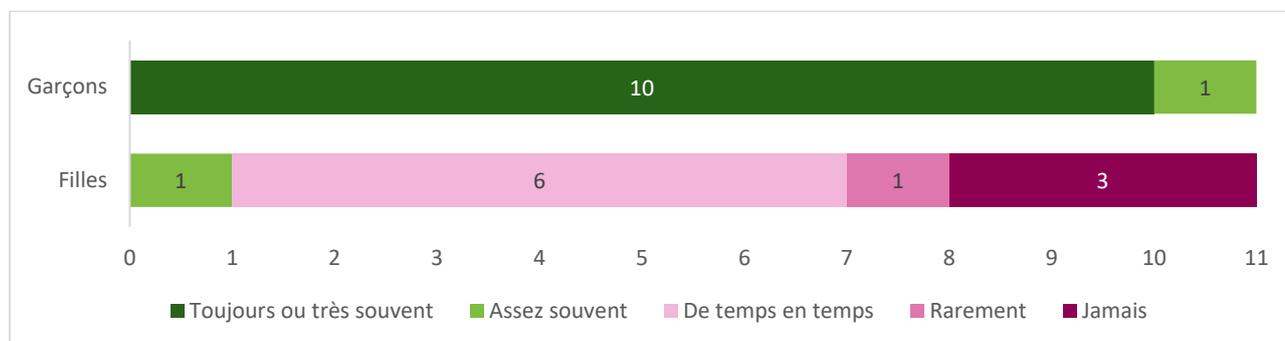
Des saisines qui concernent très majoritairement des garçons

Parmi les 11 équipes en fonctionnement au moment de l'enquête, 10 accompagnent toujours ou très souvent des **garçons** et 1 assez souvent.

En revanche, les réponses sont plus hétérogènes concernant les **filles** :

- 1 EMAS accompagne assez souvent des filles (en Loire Atlantique)
- 6 EMAS accompagnent de temps en temps des filles (en Maine et Loire, en Mayenne, en Sarthe et en Vendée)
- 1 EMAS accompagne rarement des filles et 3 jamais (2 en Maine et Loire intervenant au second degré, 1 en Sarthe et 1 en Vendée). Deux de ces équipes sont rattachées à des DITEP.

Figure 10 : A quelle fréquence l'EMAS accompagne-t-elle des garçons et des filles ?



Sources : Enquête EMAS CREA I 2022, 11 EMAS ayant commencé à répondre aux saisines sur 12 répondants à l'enquête.

Une EMAS dresse l'observation suivante concernant l'accompagnement des filles, dont les troubles pourraient passer plus inaperçus que pour les garçons et dont les besoins seraient ainsi plus difficilement repérés à l'école :

« Les filles présentant davantage de troubles internalisés et les garçons davantage de troubles externalisés, nous sommes donc moins souvent interpellés pour les filles. Lorsque nous le sommes, la situation est souvent très complexe et/ou très dégradée » (EMAS D, 85).

Cycles scolaires des élèves accompagnés

« [Les EMAS] constituent une ressource mobilisable par les professionnels de la communauté éducative des établissements scolaires privés ou publics **de la maternelle au secondaire** pour étayer leurs pratiques. [...] L'objectif est que tous les établissements scolaires publics et privés sous contrats, **de la maternelle au secondaire**, puissent bénéficier, sur un territoire donné, de l'intervention d'une équipe mobile d'appui » (circulaire n° DGCS/SD3B/2021/109 du 26 mai 2021 relative au cahier des charges des EMAS).

Les EMAS interviennent plutôt dans les écoles maternelles et primaires et les collèges.

Parmi les 11 équipes en fonctionnement au moment de l'enquête :

Six EMAS accompagnent fréquemment des situations à l'école maternelle : toujours ou très souvent pour deux d'entre elles (en Loire Atlantique et en Maine et Loire), assez souvent pour les quatre autres (en Mayenne, Sarthe et Vendée). Pour quatre autres EMAS, ce n'est jamais le cas (4 EMAS du Maine et Loire n'intervenant qu'au collège) et de temps en temps pour la onzième, située en Vendée.

Six EMAS accompagnent fréquemment des situations à l'école primaire : toujours ou très souvent pour quatre d'entre elles (en Loire Atlantique, en Maine et Loire, en Mayenne et en Sarthe), assez souvent pour les

deux autres (en Sarthe et Vendée). Pour quatre autres EMAS, ce n'est jamais le cas (ces 4 EMAS du Maine et Loire n'interviennent qu'au collège) et de temps en temps pour la onzième, située en Vendée.

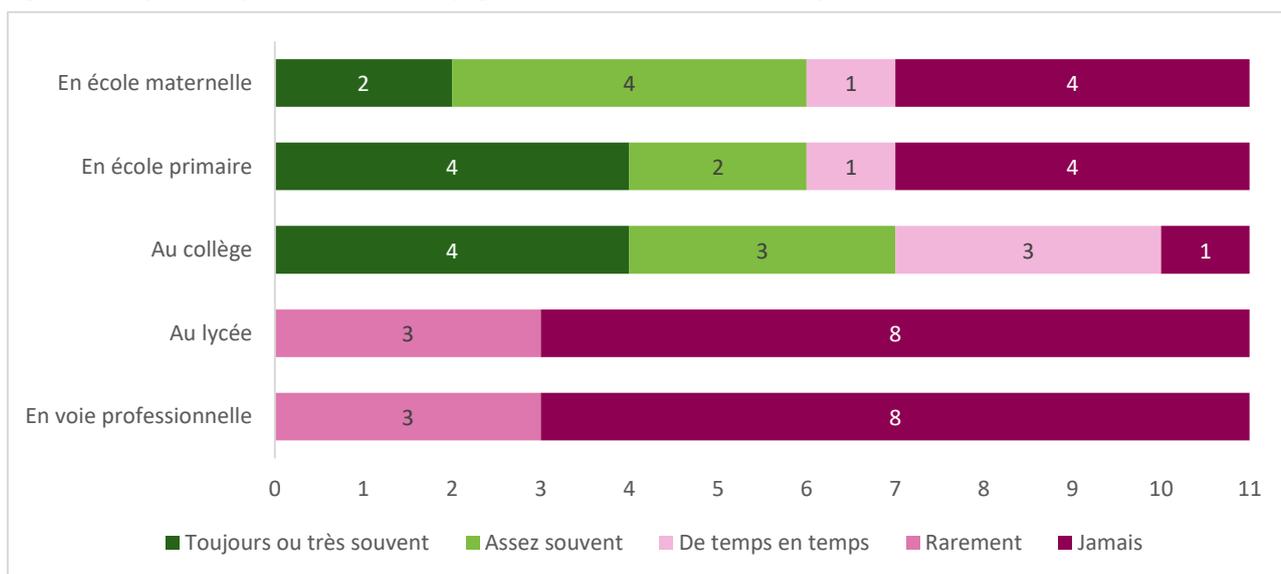
Sept EMAS accompagnent fréquemment des situations au collège : toujours ou très souvent pour quatre d'entre elles (en Maine et Loire uniquement, ces 4 EMAS n'intervenant qu'au second degré), assez souvent pour les trois autres (en Mayenne et en Vendée). Pour trois autres EMAS, c'est de temps en temps le cas (en Loire Atlantique et en Sarthe). Ce n'est en revanche jamais le cas pour une EMAS située en Maine et Loire, qui intervient uniquement en école maternelle et primaire. Notons que l'une de ces équipes indique qu'il « est dommage de ne pas avoir un pied dans l'élémentaire notamment pour le passage du CM2 à la 6ème qui pourrait permettre un premier repérage des situations complexes, critiques et fragiles » (EMAS F, 49).

Les situations accompagnées en lycée général ou en voie professionnelle (lycée professionnel, CFA...) sont inexistantes pour la plupart des EMAS, y compris pour les 4 équipes du Maine et Loire spécialisées dans les interventions au sein du second degré.

Huit EMAS n'accompagnent jamais de situations au lycée. Cependant, trois EMAS déclarent que cela représente quelques rares situations (en Loire Atlantique, en Mayenne et en Sarthe).

Huit EMAS n'accompagnent jamais de situations en voie professionnelle (lycée professionnel, CFA...). Cependant, trois EMAS déclarent que cela représente quelques rares situations (en Mayenne, en Sarthe et en Vendée).

Figure 11 : A quelle fréquence l'EMAS accompagne-t-elle des situations selon le cycle scolaire ?



Sources : Enquête EMAS CREAI 2022, 11 EMAS ayant commencé à répondre aux saisines sur 12 répondants à l'enquête.

L'accompagnement des élèves scolarisés en classe ULIS

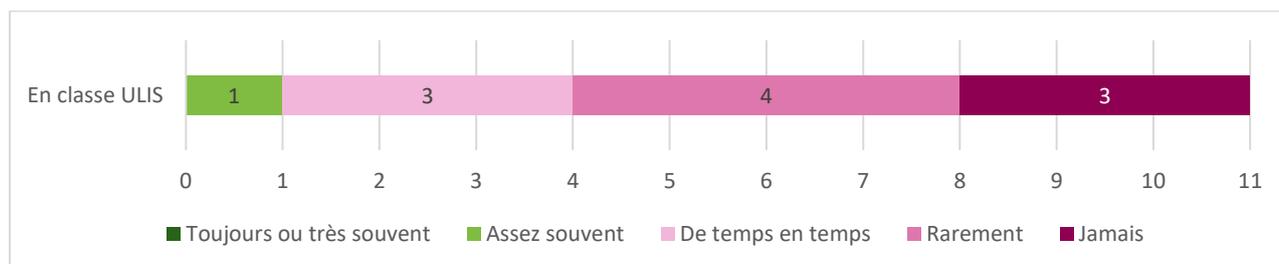
Parmi les 11 équipes en fonctionnement au moment de l'enquête :

Une EMAS accompagne assez souvent des élèves scolarisés en classe ULIS, il s'agit d'une équipe implantée au Mans.

Trois EMAS déclarent accompagner de temps en temps des élèves scolarisés en classe ULIS, en Loire Atlantique, en Mayenne et en Vendée.

Sept EMAS n'accompagnent que rarement, voire jamais d'élèves scolarisés en classe ULIS. Il s'agit de quelques rares situations pour 4 d'entre elles (en Maine et Loire et en Sarthe). Les trois autres déclarent que ce n'est jamais le cas, mais précisent que la situation ne s'est jamais présentée. Ces équipes n'excluent pas la possibilité de répondre à ce type de demande si leur intervention est jugée pertinente.

Figure 12 : A quelle fréquence l'EMAS accompagne-t-elle des élèves scolarisés en classe ULIS ?



Sources : Enquête EMAS CREA I 2022, 11 EMAS ayant commencé à répondre aux saisines sur 12 répondants à l'enquête.

Le temps de scolarisation des élèves accompagnés

Parmi les 11 équipes en fonctionnement au moment de l'enquête :

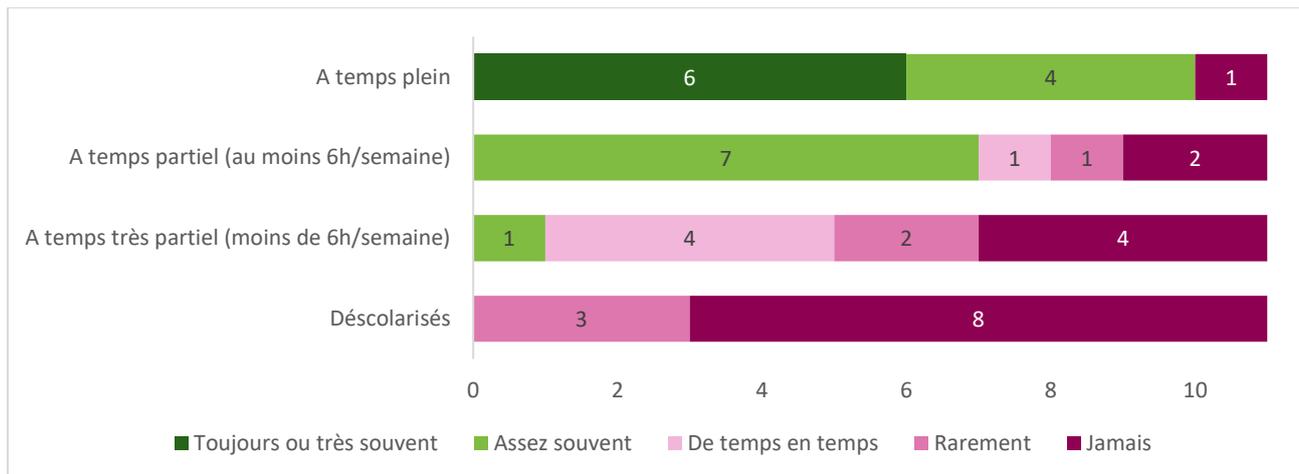
Dix EMAS accompagnent fréquemment des élèves scolarisés à temps plein : toujours ou très souvent pour 6 d'entre elles et assez souvent pour les quatre autres. Seule une EMAS, située en Vendée, déclare ne jamais accompagner d'élèves scolarisés à temps plein.

Sept EMAS accompagnent assez souvent des élèves scolarisés à temps partiel (c'est-à-dire scolarisés au moins 6h par semaine). C'est de temps en temps le cas pour une EMAS en Maine et Loire. Ce n'est en revanche que rarement, voire jamais le cas pour trois autres, situées en Maine et Loire (ces 3 équipes accompagnent surtout des élèves scolarisés à temps plein).

Une EMAS accompagne assez souvent des élèves scolarisés à temps très partiel (c'est-à-dire scolarisés moins de 6h par semaine). Il s'agit d'une équipe implantée en Loire Atlantique. Ce type de situations se présente de temps en temps pour quatre autres EMAS, situées en Maine et Loire, Mayenne et Vendée. Ce n'est en revanche que rarement, voire jamais le cas pour les six autres (4 en Maine et Loire, qui interviennent au collège, et 1 en Sarthe).

La plupart des EMAS (n8) n'interviennent jamais pour des élèves déscolarisés. Pour trois équipes, cela peut néanmoins représenter quelques rares situations, en Loire Atlantique, en Mayenne et en Vendée.

Figure 13 : A quelle fréquence les élèves concernés par une intervention de l'EMAS sont-ils scolarisés...



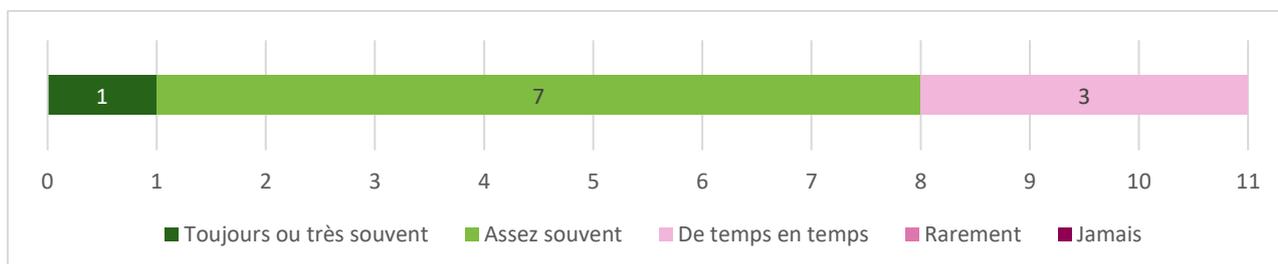
Sources : Enquête EMAS CREA I 2022, 11 EMAS ayant commencé à répondre aux saisines sur 12 répondants à l'enquête.

Les risques de déscolarisation

Une majorité d'EMAS intervient pour des élèves concernés par des risques importants de déscolarisation. C'est toujours ou très souvent le cas pour l'une d'elles, en Vendée, et assez souvent le cas pour sept autres. Trois déclarent que c'est de temps en temps le cas (en Maine et Loire et en Sarthe).

En commentaire, une EMAS explique intervenir « *souvent en pompier auprès d'élèves peu scolarisés ou en risque de déscolarisation complète* » (EMAS B, 85). Une autre EMAS regrette également une intervention souvent trop tardive pour les enfants présentant des troubles du comportement, expliquant que les « *élèves pour qui nous intervenons sont assez souvent au bord de l'exclusion. Généralement, les établissements utilisent leurs ressources internes jusqu'au bout avant de faire appel, mais les troubles sont alors déjà trop bruyants et les mesures disciplinaires sont déjà bien épuisées* » (EMAS E, 49). Le recours trop tardif aux saisines est abordé plus loin dans le rapport.

Figure 14 : Les élèves concernés par une intervention de l'EMAS sont-ils concernés par des risques importants de déscolarisation ?



Sources : Enquête EMAS CREA I 2022, 11 EMAS ayant commencé à répondre aux saisines sur 12 répondants à l'enquête.

Type d'établissements scolaires des élèves accompagnés

« [Les EMAS] mettent leurs expertises et leurs compétences au service des professionnels de **l'éducation nationale et de l'enseignement agricole**. Elles constituent une ressource mobilisable par les professionnels de la communauté éducative des **établissements scolaires privés ou publics** de la maternelle au secondaire pour étayer leurs pratiques. [...] L'objectif est que **tous les établissements scolaires publics et privés sous contrats**, de la maternelle au secondaire, puissent bénéficier, sur un territoire donné, de l'intervention d'une équipe mobile d'appui » (circulaire n° DGCS/SD3B/2021/109 du 26 mai 2021 relative au cahier des charges des EMAS).

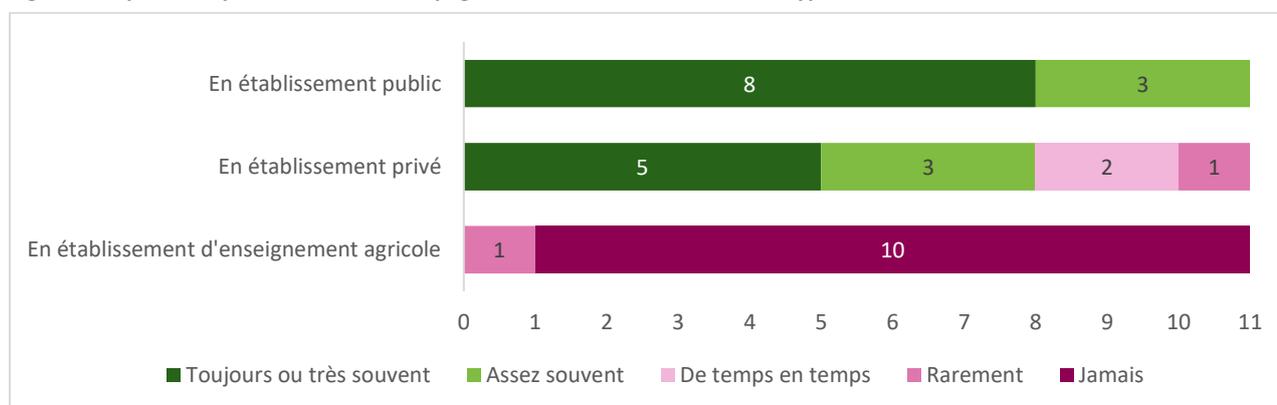
Parmi les 11 équipes en fonctionnement au moment de l'enquête :

11 EMAS accompagnent fréquemment des situations d'élèves scolarisés dans un établissement public : toujours ou très souvent pour 8 d'entre elles, assez souvent pour les trois autres.

5 EMAS accompagnent fréquemment des situations d'élèves scolarisés dans un établissement privé : toujours ou très souvent pour 5 d'entre elles (en Loire Atlantique, Maine et Loire, Mayenne et Sarthe), assez souvent pour les trois autres (en Maine et Loire et en Sarthe). C'est le cas de temps en temps pour deux EMAS situées en Maine et Loire et en Vendée et rarement le cas pour une EMAS vendéenne.

La grande majorité des EMAS n'accompagnent jamais d'élèves scolarisés dans un établissement d'enseignement agricole, hormis une EMAS pour laquelle il s'agit de quelques rares situations, en Vendée.

Figure 15 : quelle fréquence l'EMAS accompagne-t-elle des situations selon le type d'établissements scolaires ?



Sources : Enquête EMAS CREA I 2022, 11 EMAS ayant commencé à répondre aux saisines sur 12 répondants à l'enquête.

La saisine des EMAS

« Les équipes mobiles d'appui à la scolarisation interviennent à la demande des professionnels des établissements scolaires. **Plusieurs circuits** peuvent par exemple être envisagés :

- 1) Un enseignant, ou un membre de la communauté éducative, sollicite, par l'intermédiaire du directeur d'école ou du chef d'établissement et parfois de l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés (IEN ASH), l'équipe mobile d'appui ;
- 2) Un IEN-ASH repère un besoin de sensibilisation ou d'accompagnement, et sollicite l'équipe mobile d'appui ;

3) Lors de l'élaboration du protocole, un mode de saisine adapté aux besoins repérés sur le territoire est convenu.

Les équipes mobiles doivent pouvoir **intervenir avant que les situations ne se dégradent**. Elles ne doivent donc pas être sollicitées trop tardivement.

Les modalités de saisine de l'équipe mobile doivent être **souples, rapides et claires**. Elles sont prévues dans le protocole de fonctionnement défini avec l'autorité académique. Elles doivent **faciliter les conditions de mobilisation des équipes mobiles**. Le protocole détermine les éléments d'information qui permettent à l'EMAS de décider de l'intervention. [...] Le directeur de l'établissement scolaire ou le chef d'établissement est informé de l'intervention. Le protocole prévoit que cette information suffit à ouvrir l'accès à l'établissement aux intervenants de l'EMAS si le directeur de l'établissement scolaire ou le chef d'établissement ne fait pas connaître son opposition à cette intervention. En cas d'opposition, l'EMAS suspend son intervention ».

(Circulaire n° DGCS/SD3B/2021/109 du 26 mai 2021 relative au cahier des charges des EMAS).

Les modalités de saisine

Si les modalités de saisine diffèrent d'un département à l'autre, on relève que les EMAS s'organisent à l'échelle des départements pour harmoniser les pratiques, par exemple via la création d'un document unique de saisine, comme c'est le cas en Sarthe ou en Vendée. Un travail de collaboration avec l'Education nationale, plus ou moins abouti selon les départements, est également à souligner.

Généralement, la **validation de la demande par le chef d'établissement** est nécessaire pour que la saisine puisse être transmise à l'EMAS. Selon les équipes, **l'accord de l'inspecteur de circonscription peut être requis** lorsqu'il s'agit d'un établissement public, comme c'est le cas en Loire Atlantique ou pour l'EMAS intervenant au premier degré en Maine et Loire. Pour d'autres, notamment lorsqu'il s'agit d'établissements du second degré, seule l'autorisation du chef d'établissement est nécessaire. Concernant les établissements privés, la validation par le chargé de mission du territoire est requise par une EMAS, en Maine et Loire, ou par le PIAL en Sarthe. Mais généralement, seul l'accord du chef d'établissement suffit.

Dans la plupart des départements, les saisines sont examinées de manière concertée. En Mayenne, en Sarthe et en Vendée, des commissions mixtes rassemblant des représentants de l'Enseignement public, de l'Enseignement catholique et les EMAS permettent d'évaluer les demandes. En Maine et Loire, l'EMAS intervenant au premier degré examine les saisines en concertation avec le PAD (Pôle d'Appui Départemental de l'Education nationale) lorsqu'il s'agit d'une demande émanant d'un établissement public. **Dans d'autres équipes, notamment implantées en Loire Atlantique et en Maine et Loire (pour le second degré), ce sont les EMAS qui décident d'intervenir ou non**, après saisine. Dans la plupart des départements, on relève cependant une volonté de la part de l'Education nationale de pouvoir étudier préalablement, de manière concertée, les saisines afin de pouvoir s'assurer de la pertinence d'une intervention de l'EMAS par rapport à d'autres réponses possibles en interne (intervention de conseillers pédagogiques, du RASED...).

Parmi les critères déterminant l'intervention ou non de l'EMAS, on retrouve principalement 3 thèmes clefs : **le fait que des ressources internes à l'Education nationale doivent avoir été sollicitées au préalable, l'absence d'accompagnement médico-social et le respect de la procédure de saisine** (qui doit notamment émaner du bon interlocuteur). Plusieurs EMAS rappellent qu'elles n'ont pas vocation à remplacer les services médico-sociaux ou de soins dont bénéficient les élèves ou dont ils auraient besoin si l'accompagnement n'a pas été mis en place.

En Loire Atlantique (1 EMAS) : L'établissement scolaire, via sa direction, peut solliciter l'EMAS (à condition d'avoir obtenu en préalable la validation de l'inspecteur de circonscription s'il s'agit d'un établissement public). L'EMAS renvoie alors par mail le formulaire de saisine à l'établissement scolaire.

Qui décide ensuite si l'EMAS peut intervenir ? « L'EMASCO, en lien éventuellement avec l'inspecteur de circonscription, décide dans le cadre de son équipe pluridisciplinaire, de l'intervention à mener ou pas » (EMAS L, 44).

Quels sont les critères pour intervenir ? « La complexité de la situation, les attentes cliniques et/ou compréhension des troubles à l'œuvre, les articulations avec le médico-social, le soin et le social, la souffrance évoquée des professionnels de terrain » (EMAS L, 44).

En Maine et Loire (concernant les 4 EMAS intervenant au second degré) : Les modalités de saisine décrites par ces 4 EMAS sont identiques qu'il s'agisse d'un établissement public ou privé. Un personnel de l'établissement (enseignant, professeur principal, parfois CPE, assistante sociale ou infirmière) remplit une fiche qui doit ensuite être validée par le chef d'établissement. Celui-ci envoie alors la fiche à l'EMAS. Une EMAS indique que le coordinateur du PIAL est également habilité à saisir l'EMAS, au même titre que le chef d'établissement.

Qui décide ensuite si l'EMAS peut intervenir ? Pour les 4 EMAS, ce sont les binômes de professionnels de l'EMAS qui étudient les fiches de saisine et décident s'ils interviennent ou non. Une précise que si la situation pose question, la saisine est examinée en équipe complète.

Quels sont les critères pour intervenir ?

EMAS A : l'absence de suivi médico-social

EMAS E : une demande qui émane bien du chef d'établissement, qui concerne bien le second degré, que le pôle santé social de l'établissement a déjà été informé de la situation (ce que fait l'EMAS si cela n'a pas été fait), si les adaptations déjà mises en place par l'établissement nécessitent juste une supervision au regard de l'EMAS plutôt qu'une saisine complète.

EMAS F : complétude de la fiche de saisine, avec l'ensemble des champs remplis et une demande claire et explicite, l'absence de suivi médico-social.

EMAS I : Analyse de la demande et adéquation avec le cadre législatif.

En Maine et Loire (concernant l'EMAS intervenant en maternelle et en primaire) : la saisine est faite par l'enseignant et doit avoir été validée au préalable par l'inspecteur de circonscription, en concertation avec le Pôle d'Appui Départemental de l'Education nationale (PAD) et de l'EMAS (s'il s'agit d'un établissement public) ou par le chargé de mission du territoire (s'il s'agit d'un établissement privé).

Qui décide ensuite si l'EMAS peut intervenir ? Une décision concertée entre l'EMAS et le PAD s'il s'agit d'un établissement public, une décision prise par l'EMAS en réunion d'équipe s'il s'agit d'un établissement privé. L'examen des saisines de manière concertée avec le PAD permet de définir s'il est préférable que la situation soit accompagnée par les enseignants ressources du PAD uniquement ou bien de l'EMAS seule ou encore de manière conjointe, selon la nature des difficultés, les relations avec l'école concernée mais aussi les moyens à disposition au moment de la saisine.

Quels sont les critères pour intervenir ? Vérifier s'il y a déjà eu des démarches mises en œuvre au sein de l'Education nationale ou la DDEC, s'il y a déjà un accompagnement médico-social en place.

En Mayenne (1 EMAS) : Concernant l'enseignement public, les professionnels en difficulté peuvent saisir l'EMAS par téléphone, après avoir obtenu l'accord de leur hiérarchie ou si la saisine a été décidée lors d'une ESS ou d'un échange avec l'enseignant référent.

Pour l'enseignement du premier degré, les enseignants saisissent le pôle ressource. C'est ensuite l'inspecteur qui peut conseiller à l'école de solliciter l'EMAS.

Concernant l'enseignement privé, c'est au chef d'établissement de saisir l'EMAS par téléphone. Cette démarche se fait suite à un travail de synthèse en équipe où est présent le psychologue pour l'enseignement du premier degré. Ce temps n'est pas nécessaire pour l'enseignement secondaire ni si la demande se construit à partir d'une ESS.

Qui décide ensuite si l'EMAS peut intervenir ? « Lors de l'équipe élargie [commission partenariale d'examen des saisines] sont présentées toutes nouvelles demandes, le directeur adjoint prend la décision de la mise en place du soutien après en avoir échangé avec les professionnels et les partenaires présents lors de la réunion » (EMAS K, 53).

Quels sont les critères pour intervenir ? L'âge, l'absence de suivi médico-social, l'existence de points d'appui chez les partenaires de l'équipe élargie.

En Sarthe (3 EMAS) : s'il s'agit d'un établissement public, dans le premier degré, l'EMAS peut être saisie par un enseignant sous réserve de la validation par l'IEN de circonscription. C'est l'IEN ASH qui oriente ensuite la demande vers l'EMAS la plus adaptée. Dans le second degré, l'intervention de l'EMAS est validée par le chef d'établissement qui informe l'IEN ASH de la saisine.

Concernant les établissements privés, tout membre de l'équipe pédagogique ou éducative peut effectuer une demande de saisine mais celle-ci doit être transmise au chef d'établissement qui l'envoie ensuite au responsable du Pôle Education Inclusif (PIAL) du 1^e et 2nd degré de l'Enseignement Catholique de la Sarthe. Celui-ci oriente ensuite la demande vers l'EMAS la plus adaptée.

La fiche de saisine est commune aux EMAS G et H. Elle est en train d'évoluer afin d'intégrer une troisième EMAS récemment créée sur le département.

Qui décide ensuite si l'EMAS peut intervenir ? Les demandes sont d'abord examinées en interne par une équipe d'évaluation mixte rassemblant les IEN ou les chefs d'établissement (pour l'enseignement public), les chefs d'établissement et la responsable du PIAL (pour l'enseignement privé). Il s'agit notamment de s'assurer que les ressources internes de l'Education nationale ont déjà été mobilisées et qu'elles ne suffisent plus. A noter qu'avant la mise en place du protocole départemental d'examen commun des saisines, celles-ci étaient analysées par deux conseillères techniques de l'Education nationale.

Une EMAS précise pouvoir parfois proposer un relais vers l'EMAS du département rattaché à un DITEP lorsque la problématique concernée correspond davantage à leur expertise (troubles du comportement).

Quels sont les critères pour intervenir ? Une EMAS indique qu'il est important que l'enseignant soit bien « acteur de la demande » : « L'un des principaux critères qui permet de déterminer si l'EMAS peut intervenir ou

non est la gestion de l'origine de la demande. Aussi, si l'enseignant qui accueille l'enfant n'est pas acteur de cette demande, il ne donne bien souvent pas suite aux propositions de rencontre » (EMAS G, 72). Une deuxième précise que l'EMAS doit être saisie « une fois que les ressources internes à l'Education Nationale et de l'Enseignement catholique ont été mobilisées au préalable » et qu'il est important que son intervention « ne se substitue pas à un service médicosocial ou à sa mise en place » (EMAS H, 72). Ainsi, l'EMAS s'assure que la demande correspond au périmètre de ses missions telles qu'elles sont définies par le cahier des charges.

En Vendée (2 EMAS) : la procédure de saisine est commune aux deux EMAS et elle est similaire, qu'il s'agisse d'un établissement public ou privé. Le document de saisine doit être demandé auprès des conseillères techniques de l'Education nationale (assistante sociale et médecin scolaire). Il doit ensuite être complété par le chef d'établissement et contre-signé par l'IEN de circonscription (si établissement public), puis renvoyé aux conseillères techniques.

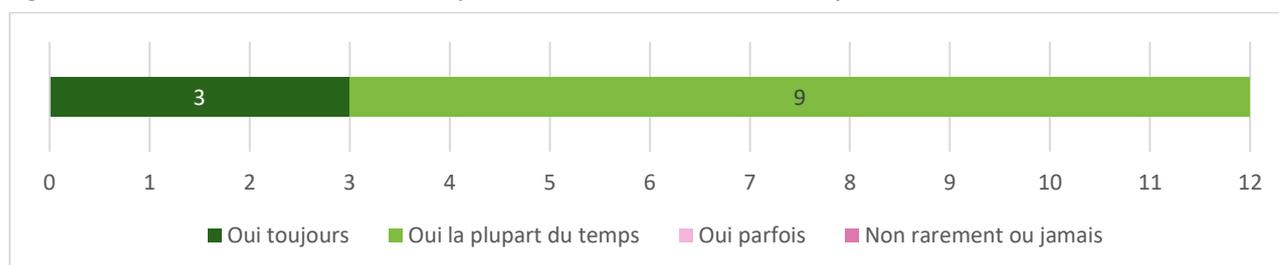
Qui décide ensuite si l'EMAS peut intervenir ? Les saisines sont étudiées à intervalles réguliers, plusieurs fois par an, par une équipe d'évaluation mixte composée de représentants de l'Education nationale (conseillères techniques et/ou IEN ASH), de cadres de la Direction de l'Enseignement Catholique (chargé de mission handicap et/ ou Responsable du service de psychologie scolaire), de cadres des deux EMAS (chef de service, directeur) et « si possible » un chargé de mission handicap de l'enseignement agricole. Selon la situation, les saisines sont orientées vers l'une ou l'autre des deux EMAS (troubles du comportement ou TSA).

Quels sont les critères pour intervenir ? L'équipe mixte d'évaluation examine si les ressources internes à l'Education nationale ont déjà été activées (ESS, GEVA-sco, enseignant ressource, RASED, psychologue scolaire...).

La pertinence des saisines

La grande majorité des EMAS estiment que les sollicitations correspondent la plupart du temps (n9) à leurs missions et le périmètre de leur intervention. Trois, toutes rattachées à un DITEP, déclarent que c'est toujours le cas (en Loire Atlantique, en Mayenne et en Sarthe).

Figure 16 : Les sollicitations de l'EMAS correspondent-elles à vos missions et votre périmètre d'intervention ?



Sources : Enquête EMAS CREA 2022, 12 répondants.

Plusieurs EMAS ont précisé en quoi certaines saisines pouvaient parfois s'avérer inadéquates, bien que celles-ci restent assez peu fréquentes, voire marginales.

Cinq EMAS sont parfois sollicitées pour des demandes d'intervention directe auprès de l'élève et/ou de la famille, souvent lorsqu'il s'agit d'un enfant en attente d'accompagnement par un ESMS ou d'un AESH.

« Sollicitation pour intervenir auprès du jeune notifié MDPH dans l'attente de l'intervention d'un SESSAD ou d'un IME. Déficit d'intervention et d'accompagnement dans le secteur de la pédopsychiatrie » (EMAS B, 85).

« Demande de substitution à l'AESH en attente » (EMAS H, 72).

« Quelques sollicitations ne concernaient pas les missions de soutien aux professionnels mais plutôt une intervention auprès du jeune » (EMAS K, 53).

Trois EMAS mentionnent des demandes concernant des élèves dont le profil ne correspond pas à leur public cible, par exemple un enfant présentant des troubles du comportement alors que l'équipe se spécialise dans l'accompagnement du public TSA. Dans ce cas, un relai vers l'EMAS adapté peut-être proposé.

Plusieurs EMAS ont indiqué qu'elles proposaient **un temps d'écoute ainsi que des propositions de relais en cas de refus d'intervention** de leur part auprès d'un demandeur. La plupart ont néanmoins précisé que ces situations restaient très rares. Une réorientation vers une autre EMAS est parfois possible. Certaines peuvent aussi proposer un autre type de soutien, par exemple sous la forme d'une sensibilisation collective.

« On propose un entretien téléphonique pour expliciter notre refus et proposons d'autres partenaires ou dispositifs » (EMAS A, 49).

« Proposition de solliciter les ressources internes (RASED et autres) et/ou d'organiser une équipe éducative etc. » (EMAS D, 85).

« Redirection vers les interlocuteurs territoriaux plus à même de répondre aux besoins et/ou l'établissement scolaire » (EMAS E, 49).

« Dans ces situations, nous accueillons la demande et soutenons un relais vers un interlocuteur qui correspond à la demande parmi nos partenaires de l'équipe élargie ou du médico-social » (EMAS K, 53).

« Réorientation vers le service requis ou proposition d'interventions autres (par exemple la sensibilisation ou travail sur les outils). C'est plutôt rare, à la marge » (EMAS J, 49).

Les délais de réponse

« Les modalités de saisine de l'équipe mobile doivent être souples, rapides et claires ».
(Circulaire n° DGCS/SD3B/2021/109 du 26 mai 2021 relative au cahier des charges des EMAS).

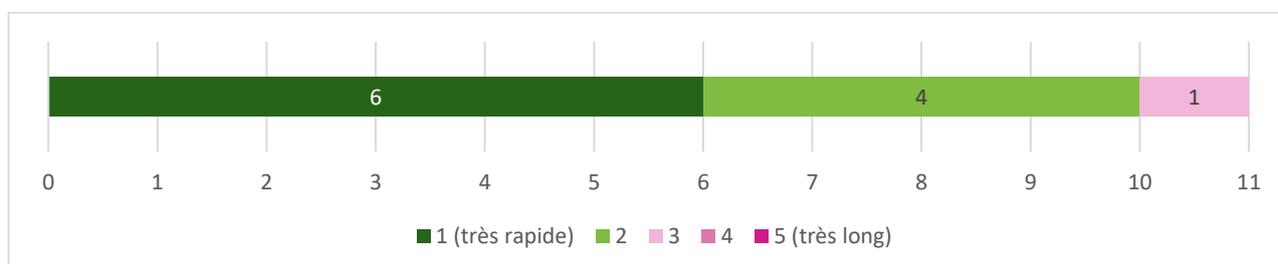
Parmi les 11 EMAS ayant commencé à répondre à des saisines au moment de l'enquête :

- 5 EMAS répondent dans la semaine suivant la saisine
- 5 EMAS répondent dans un délai de 2 à 3 semaines
- 1 EMAS répond dans un délai de 3 à 6 semaines (en Sarthe)

Presque l'ensemble des EMAS qualifient leur délai moyen de réponse aux saisines de très rapide (n6) ou rapide (n4). Seule une EMAS, en Sarthe, attribue la note de 3 (sur une échelle de 1 à 5).

Figure 17 : Sur une échelle de 1 à 5, comment jugez-vous le délai moyen de réponse de l'EMAS aux saisines ?

1 = Très rapide ; 5 = Très long



Sources : Enquête EMAS CREA I 2022, 11 EMAS ayant commencé à répondre aux saisines sur 12 répondants à l'enquête.

Dans les commentaires, une EMAS alerte cependant sur l'augmentation du nombre de demandes et les contraintes que peuvent faire peser certaines organisations de partenaires, qui peuvent générer des difficultés pour répondre rapidement à l'ensemble des saisines :

« Malgré une équipe plutôt étoffée, l'évolution des demandes et de leur nombre, ainsi que les logiques organisationnelles différentes avec chaque partenaire, crée parfois une difficulté d'organisation interne pour répondre à l'ensemble des demandes dans des délais rapides » (EMAS E, 49).

Des saisines souvent jugées trop tardives

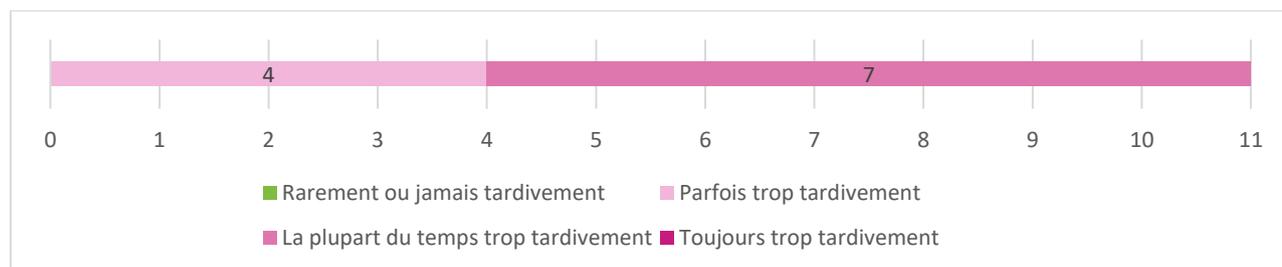
« Le terme « mobilité » désigne ici la capacité des équipes médico-sociales à renforcer leur présence et leurs interventions in situ dans les établissements scolaires. Ces équipes mobiles ne sont donc pas à proprement parler des équipes de crise et d'urgence visant les interventions directes auprès d'élèves en situation de handicap [...] Les équipes mobiles doivent pouvoir **intervenir avant que les situations ne se dégradent**. Elles **ne doivent donc pas être sollicitées trop tardivement** ».

(Circulaire n° DGCS/SD3B/2021/109 du 26 mai 2021 relative au cahier des charges des EMAS).

Parmi les 11 EMAS ayant commencé à répondre à des saisines au moment de l'enquête :

- 7 EMAS estiment être la plupart du temps être saisies trop tardivement
- 4 EMAS estiment être parfois saisies trop tardivement (en Loire Atlantique et en Maine et Loire)

Figure 18 : L'EMAS est-elle saisie trop tardivement selon vous ?



Sources : Enquête EMAS CREA I 2022, 11 EMAS ayant commencé à répondre aux saisines sur 12 répondants à l'enquête.

Dans les commentaires, plusieurs EMAS de l'ensemble des départements expliquent avoir parfois **l'impression d'agir « en pompier »**, pour reprendre l'expression qu'elles utilisent souvent. Ne pas pouvoir intervenir suffisamment précocement compliquent leur action, précisent-elles, puisque la situation est alors souvent déjà très dégradée, avec des élèves au bord de l'exclusion et des équipes pédagogiques épuisées, avec qui le travail de co-construction des réponses peut alors s'avérer plus difficile à mettre en place :

« Bien souvent, les profils adressés sont connus de longue date de l'Éducation nationale. Aussi la temporalité de la saisine peut régulièrement être trop tardive, ce qui a un impact négatif sur l'efficacité d'une réponse d'appui » (EMAS G, 72).

« Vigilance vis-à-vis de l'Éducation nationale à ne pas être sollicités trop tardivement, lorsque la situation est trop dégradée et que la seule attente des enseignants est alors de "sortir" l'élève des effectifs » (EMAS L, 44).

« La question de la temporalité à laquelle nous sommes sollicités [constitue une limite]. En effet, souvent, nous recevons la fiche saisine alors que l'élève est à la limite de la rupture et du décrochage. Cela ne laisse pas le temps de mettre en place un travail suffisamment conséquent » (EMAS F, 49).

Ces EMAS **plaident pour pouvoir agir plus en amont, dans une logique de prévention** afin de désamorcer les situations, d'en éviter la dégradation :

« Certaines équipes ont parfois juste besoin d'être rassurées et accompagnées avant que la situation ne se dégrade ou que les professionnels ne s'épuisent » (EMAS D, 85).

« Un travail de prévention est nécessaire pour éviter d'aller trop jusqu'au bout où le point de rupture est parfois inévitable » (EMAS K, 53).

« Il faudrait davantage pouvoir intervenir en prévention plutôt qu'en curatif » (EMAS B, 85).

Les IEN-ASH interrogés insistent quant à eux sur l'importance qu'une certaine forme de graduation dans la réponse soit respectée avant que l'EMAS ne soit saisie. Dit autrement, il importe qu'avant de saisir l'EMAS, les équipes pédagogiques aient mobilisé en amont certaines ressources internes à l'Éducation nationale, par exemple via le Pôle ressource.

Selon les départements, cette graduation revêt un caractère plus ou moins obligatoire et formalisé. En Vendée par exemple, le nouveau document de saisine intègre des éléments à remplir sur la graduation des réponses, en demandant par exemple d'indiquer si le RASED a été sollicité ou non. Plusieurs IEN-ASH interrogés ont évoqué vouloir éviter le risque que certains établissements scolaires ne soient tentés d'externaliser les problématiques rencontrées vers un tiers extérieur que serait l'EMAS. Ces équipes médico-sociales,

rappellent-ils, doivent être considérées comme une réponse possible qui s’articule aux autres réponses proposées par l’Education nationale et dont les agents doivent se saisir en premier lieu.

Les évolutions préconisées par les EMAS concernant les modalités de saisine

Les EMAS étaient invitées à décrire les éventuelles évolutions qu’elles estimaient nécessaires concernant les modalités de saisine. Trois points sont ressortis des réponses, qui ont pour point commun la volonté d’assouplir le protocole de sollicitation de l’EMAS pour permettre davantage de souplesse, de fluidité et de rapidité dans la réponse.

Un processus interne à l’Education nationale conduisant à la saisine jugé parfois trop lourd et chronophage, en inadéquation avec les temporalités des professionnels de l’enseignement en attente de réponse :

« Le circuit interne semble parfois long au niveau de l’Education nationale entre l’observation du RASED et la réception de la saisine par l’EMAS » (EMAS H, 72).

« Nous avons fait évoluer l’an passé les modalités de saisine car d’une part nous avons repéré que certaines saisines n’aboutissaient pas ou que le jeune n’était plus dans l’école car cela prenait du temps et d’autre part les enseignants se plaignaient de la lourdeur de la saisine et que cela leur faisait trop de documents à remplir. Nous avons donc resserré cette saisine autour d’un appel téléphonique où un premier accueil est fait de leur demande par la secrétaire » (EMAS K, 53).

Laisser le soin à l’EMAS d’évaluer directement les critères d’admission car les temps de coordination, d’examen des saisines s’avèrent parfois trop longs pour permettre de répondre rapidement à la demande :

« [Avoir la] possibilité d’évaluer les critères d’admission directement par l’EMAS quand le profil TSA est déjà repéré » (EMAS B, 85).

« C’est la multiplicité d’intervenants qui conduit à rendre moins souples, rapides et claires les saisines. C’est le temps de se coordonner qui est chronophage et parfois peu opérant » (EMAS J, 49).

Pouvoir saisir l’EMAS directement, sans avoir à faire valider la demande par le chef d’établissement :

Plusieurs EMAS soulignent que la démarche de saisine peut être difficile à réaliser pour la communauté éducative, notamment pour les professionnels qui doivent exposer leurs difficultés à leurs supérieurs hiérarchiques et accepter de recevoir une aide de l’extérieur. En outre, dans certains cas, les enseignants et/ou AESH ne sont pas demandeurs de l’intervention de l’EMAS, si bien que les préconisations ne sont que peu mises en place après l’accompagnement. Or « l’adhésion de l’enseignant est indispensable pour espérer une amélioration de la situation » souligne une EMAS.

« Si la feuille de saisine n’était pas à faire valider par le principal nous pensons que cela permettrait une spontanéité et une fluidité des demandes d’interventions [...] Nous faisons l’hypothèse qu’il n’est pas si simple pour communauté éducative d’identifier puis s’autoriser à exprimer une demande d’appui et de conseil : cela leur demande de prendre du temps pour nous contacter (fiche de saisine) et ensuite de nous recevoir à minima une fois. Il faut également transmettre la fiche de saisine au principal, qui nous l’envoie ensuite. Cette étape est délicate pour certains professionnels qui se sentent fragilisés par

le fait d'exposer à leur direction une difficulté. De plus, saisir l'EMAS n'engage pas que la personne qui rédige la fiche de saisine mais toutes les personnes qui sont autour du jeune » (EMAS A, 49).

Quelques EMAS confrontées à un manque de saisines, souvent au démarrage de l'activité

Un long travail de communication auprès des établissements scolaires et des équipes pédagogiques à réaliser, notamment au démarrage de l'activité, et à poursuivre : Six EMAS déclarent ne jamais avoir été confrontées à un manque de sollicitations. En revanche, quatre expliquent que le démarrage de l'activité a été assez lent à se mettre en place du fait d'un important travail de communication à réaliser sur le territoire, parfois établissement par établissement.

« Démarrage lent : nous sommes allées rencontrer chaque établissement avec la directrice et/ou chef de service. Croiser nos agendas a été assez laborieux et s'est étalé dans le temps. Ensuite le binôme éducateur-psycho a proposé de rencontrer toutes les équipes des collèges pour présenter l'EMAS. Nous avons aussi mis en place des permanences dans certains collèges afin de se faire connaître. Nous avons créé un support "publicitaire" avec les plaquettes de présentation de l'EMAS, que nous sommes en train de déposer dans les salles des profs de nos collèges. Nous avons aussi été à la rencontre de nos partenaires : CPE, psycho DDEC, psycho EN, médecins scolaires, infirmières... » (EMAS A, 49).

« Démarrage très lent, par méconnaissance de ce nouveau dispositif au démarrage de son activité. Des actions de communication ont été mises en place en direction des Pôles ressources, IEN, chefs d'établissement, intervention conjointe avec l'enseignante ressource TSA de l'EN etc., pour faciliter la connaissance de l'EMAS au niveau du public comme du privé » (EMAS H, 72).

Des EMAS (en Vendée) encore insuffisamment repérées : Deux EMAS soulignent que l'information relative à l'existence de leur équipe n'a pas été suffisamment diffusée. L'une d'elles précise ne pas avoir la possibilité de communiquer directement auprès des établissements.

« Après un an d'activité, la saisine officielle n'est pas encore accessible aux équipes enseignantes et les IEN ignorent notre existence. L'information de l'EMAS n'est pas encore suffisamment diffusée » (EMAS B, 85).

« Fin 2019 et début 2020, nous étions peu sollicités du fait du manque de communication vers les établissements scolaires. En effet, l'inspection académique et la direction de l'enseignement catholique souhaitent communiquer eux-mêmes sur nos actions. Les interventions dans les établissements relevant du ministère de l'agriculture étant marginales, des actions de communication, en premier lieu vis à vis des cadres, sont envisagées pour début 2023. En effet, fin 2019, nous avons interpellés les conseillers techniques de l'Education Nationale et nous avons eu la possibilité de présenter notre service aux enseignants référents. Depuis, le « bouche à oreilles » et la connaissance de notre service par la majorité des IEN et des enseignants référents fait que nous sommes désormais régulièrement sollicités. Il est cependant à noter que n'ayant pu communiquer directement sur notre service ni au sein des établissements scolaires publics, ni au sein des établissements scolaires privés, peu d'établissements finalement sur l'ensemble du département connaissent notre existence » (EMAS D, 85).

Un travail de mise en confiance encore nécessaire, pour que l'EMAS soit perçue comme un véritable partenaire et non comme une « menace », un « doublon » ou un « intrus » qui empièterait sur les missions de certains acteurs tels que les psychologues scolaires. Ce point est abordé en détail plus tard dans le rapport.

« Il y a encore des professionnels qui ne nous sollicitent pas. Il y a sûrement encore des réticences et de la méfiance. Le partenariat avec les collègues, la mise en confiance sont encore à poursuivre. Les psychologues Education Nationale semblent voir de la "menace" dans l'arrivée des équipes mobiles sur des missions pourtant complémentaires » (EMAS F, 49).

Des saisines disparates selon les secteurs géographiques

Concernant leur couverture territoriale, plusieurs EMAS expliquent **être sollicitées de manière disparate selon les circonscriptions, malgré qu'elles aient la capacité d'y intervenir**. Le recours à l'EMAS dépend assez largement du lien établi avec l'IEN de circonscription, les établissements scolaires ou encore la DDEC (Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique) analysent plusieurs EMAS, avec des saisines parfois très disparates selon les secteurs géographiques.

Ces constats ont été corroborés par plusieurs professionnels de l'Education nationale rencontrés dans le cadre de l'enquête, notamment plusieurs IEN-ASH, qui identifient un **manque d'harmonisation des pratiques en matière de recours aux EMAS selon les circonscriptions**.

Plus globalement, analysent plusieurs IEN-ASH, il y a aujourd'hui un chantier à mener en faveur d'un investissement plus systématique et harmonisé des Pôles ressource par les inspecteurs de circonscription et des établissements scolaires. Comme les EMAS, les Pôles ressources sont aujourd'hui très inégalement sollicités selon les circonscriptions, indiquent plusieurs professionnels de l'Education nationale.

L'accompagnement proposé par les EMAS

« Les principales missions des EMAS sont :

- 1) Conseiller et participer à des actions de sensibilisation notamment dans le cadre de l'école inclusive pour les professionnels des établissements scolaires accueillant des élèves en situation de handicap ;
- 2) Apporter appui et conseil à un établissement scolaire en cas de difficulté avec un élève en situation de handicap, qu'il bénéficie ou non d'un accompagnant d'élève en situation de handicap (AESH), étant entendu que l'équipe mobile n'intervient pas en substitution d'un AESH ;
- 3) Aider la communauté éducative à gérer une situation difficile ;
- 4) Conseiller une équipe pluridisciplinaire d'évaluation de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH) ».

(Circulaire n° DGCS/SD3B/2021/109 du 26 mai 2021 relative au cahier des charges des EMAS).

Les interventions d'appui et de conseil

« Les équipes mobiles d'appui sont créées pour intervenir auprès des professionnels de l'éducation. Elles leur adressent des conseils pour les soutenir dans la scolarisation des élèves qui bénéficient ou non d'une notification de la CDAPH. [...] Les équipes mobiles n'interviennent pas directement auprès des enfants, et ne les accompagnent pas sur des temps scolaires ou périscolaires. Les membres de l'équipe mobile ne sont pas missionnés pour mettre en place des outils à destination de l'enfant et ne se substituent pas aux AESH.

Les équipes mobiles ne sont pas non plus destinées à accompagner la famille de l'enfant dans les démarches auprès de la MDPH. Afin d'identifier les difficultés de l'équipe éducative avec une situation, l'équipe d'appui peut effectuer des **temps d'observation** en classe. En effet ces temps d'observation contribuent à identifier les difficultés de l'élève et de l'équipe éducative, et assurent un accompagnement adapté au plus près des besoins et des difficultés de la communauté éducative ».

(Circulaire n° DGCS/SD3B/2021/109 du 26 mai 2021 relative au cahier des charges des EMAS).

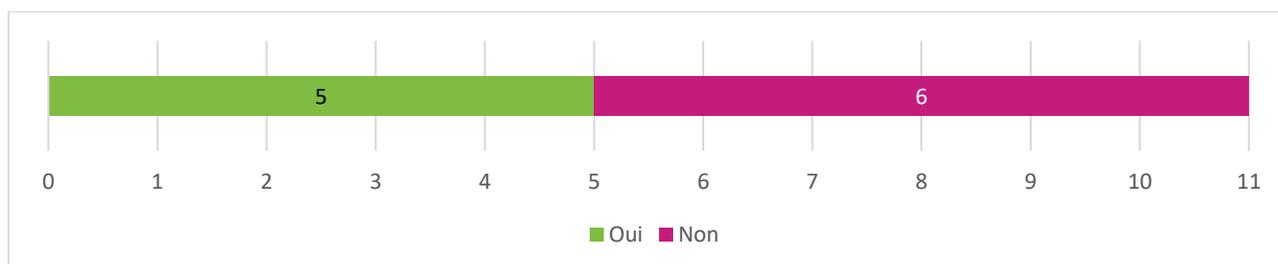
Parmi les 12 EMAS que compte la région, 11 avaient déjà réalisé des interventions d'appui et de conseil au moment de l'enquête (décembre 2022).

Les durées d'intervention

Cinq EMAS prévoient une durée limite d'intervention : en Loire Atlantique, Maine et Loire, Mayenne et Sarthe. Ces durées sont souvent équivalentes à 3 mois renouvelables une fois, soit 6 mois. Certaines EMAS proposent un nombre maximal d'appuis ou de rencontres.

Les six autres EMAS ne prévoient pas de durée limite d'intervention.

Figure 19 : L'intervention de l'EMAS est-elle limitée dans le temps ?



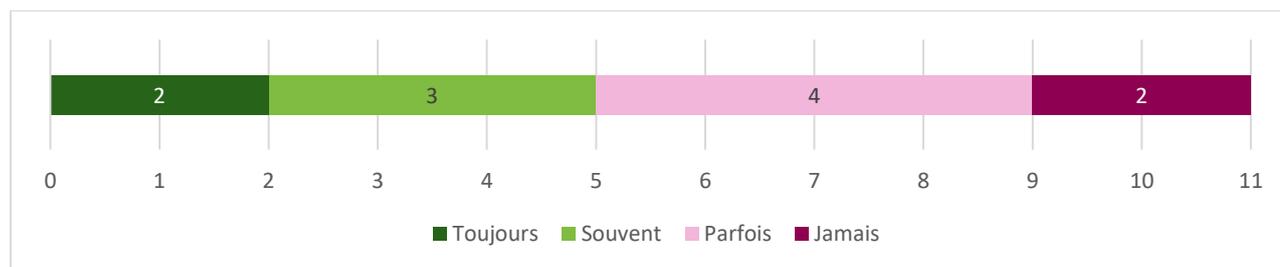
Sources : Enquête EMAS CREAI 2022, 11 EMAS déjà réalisés des interventions d'appui et de conseil depuis leur démarrage sur 12 répondants à l'enquête.

Les observations en classe : des pratiques différentes selon les équipes

Les pratiques concernant le recours au temps d'observation en classe sont assez hétérogènes selon les équipes :

- **Deux EMAS réalisent systématiquement** un temps d'observation en classe : toutes deux sont situées en Vendée
- **Trois EMAS réalisent souvent** un temps d'observation en classe : toutes trois sont situées en Maine et Loire et interviennent exclusivement au second degré.
- **Quatre EMAS réalisent parfois** un temps d'observation en classe : deux en Maine et Loire et deux en Sarthe
- **Deux EMAS ne réalisent jamais** de temps d'observation en classe : en Loire Atlantique et en Mayenne.

Figure 20 : Un temps d'observation en classe est-il réalisé par les professionnels de l'EMAS ?



Sources : Enquête EMAS CREA I 2022, 11 EMAS déjà réalisés des interventions d'appui et de conseil depuis leur démarrage sur 12 répondants à l'enquête.

La plupart des EMAS n'ont que peu, voire aucun lien direct avec les familles

Quatre EMAS déclarent ne pas avoir de liens avec les familles (en Loire Atlantique, Maine et Loire et Sarthe). Elles peuvent cependant aborder avec les équipes pédagogiques le sujet de la communication avec les familles.

« Pas d'intervention directe. L'appui conseil concerne uniquement l'équipe pédagogique. Aucun accompagnement n'est prévu en direction de l'enfant et de sa famille » (EMAS H, 72).

« Nous n'intervenons pas auprès des familles. Certaines indications ou manière de communiquer des points, des réponses à des questionnements sont abordées avec les enseignants et les psychologues scolaires qui ensuite sont à même de pouvoir les transmettre eux-mêmes aux parents d'élèves. La plaquette est aussi à disposition des familles » (EMAS L, 44).

Quatre EMAS déclarent intervenir exceptionnellement auprès des familles (en Maine et Loire, Mayenne et Sarthe). Deux équipes expliquent que ces interventions répondent généralement à un besoin de médiation entre la famille et l'établissement scolaire.

« Nous sommes vigilants à ne pas intervenir auprès des familles dans un souci de respect des rôles et places de chacun (psychologue Education nationale, assistante sociale, etc...). Nous avons cependant déjà rencontré deux jeunes et leurs familles à la demande des professionnels sous couvert du chef d'établissement dans le secteur privé. Les enseignants avaient besoin de soutien pour mener l'entretien famille : ils ont d'ailleurs de fortes attentes sur ce plan concernant l'EMAS, ne se sentant pas compétents ou légitimes sur ce point » (EMAS F, 49).

« Les interventions auprès des familles se font à titre exceptionnel et le plus souvent quand un "conflit" existe entre la famille et l'établissement scolaire » (EMAS G, 72).

L'une de ces quatre EMAS indique que cette intervention ponctuelle vise à expliquer des points à la famille qui ne peuvent être présentés par l'enseignant ou l'établissement scolaire :

« Il est arrivé ponctuellement que nous rencontrions le père ou la mère de l'enfant mais systématiquement cela a fait l'objet d'un échange et il s'agit d'une intervention ponctuelle pour éclairer, soutenir un point qui nous semble essentiel et qui ne peut se faire que par les professionnels de l'EMAS » (EMAS K, 53).

La quatrième EMAS explique que ces rencontres ont lieu « *exceptionnellement pour mettre en lien la famille avec les interlocuteurs adéquats* » (EMAS I, 49).

Trois EMAS déclarent avoir souvent, voire systématiquement des liens avec les familles (en Maine et Loire et en Vendée). Pour une EMAS, ces échanges n'ont pour but que de récolter des éléments sur la situation :

« Uniquement lors de l'enquête, afin de recueillir les informations nécessaires à la lecture de la situation, par appel téléphonique. Pas de préconisations directes, juste une prise d'information » (EMAS E, 49).

Les deux autres EMAS, situées en Vendée, rencontrent systématiquement les familles dès lors que l'EMAS est saisie. En plus de tenir les parents informés des actions réalisées, ces EMAS peuvent aussi orienter les familles vers des partenaires, voire les accompagner exceptionnellement dans des démarches d'accès aux droits.

« Les familles sont rencontrées lorsque l'EMAS est saisie. Un retour leur est fait, des préconisations transmises à l'établissement scolaire. Les familles sont tenues régulièrement informées des actions réalisées. L'EMAS peut orienter les familles vers des accompagnements en libéral ou vers des démarches pour la reconnaissance de droits auprès de la MDPH... » (EMAS B, 85).

« Les familles sont rencontrées systématiquement à leur domicile ou au service. Les deux parents ensemble ou séparément en fonction des situations. Le parcours de leur enfant est retracé, ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent dans la scolarité de leur enfant et éventuellement au domicile. En fonction des situations, nous pouvons les accompagner dans la compréhension des différents dispositifs possibles pour leur enfant. Si des difficultés relationnelles existent avec l'établissement scolaire de leur enfant, nous faisons tiers, notamment lors des ESS. Certaines familles nous interpellent systématiquement en cas de difficultés. De façon marginale, nous avons pu accompagner la famille dans certaines démarches (dossier MDPH par exemple). Avec certaines familles nous avons une fonction ressource et les échanges téléphoniques et par mails sont très réguliers » (EMAS D, 85).

De très rares réticences des familles à ce que l'EMAS intervienne

Les EMAS n'observent que très peu, voire aucune réticence de la part des familles à ce qu'elles interviennent.

« La grande majorité des familles n'expriment aucune réticence à ce que nous intervenions. Rarement, certaines familles n'ont pas souhaité que nous prenions contact avec un partenaire en particulier » (EMAS D, 85).

Quatre EMAS ont rapporté **quelques situations exceptionnelles de réticences**, notamment lorsque les familles n'avaient pas bien identifié le rôle de l'EMAS ou du fait d'une crainte et/ou d'un refus à ce que leur enfant bénéficie d'un accompagnement médico-social :

« Les réticences peuvent s'exprimer quand les familles n'appréhendent pas bien les missions de l'EMAS » (EMAS G, 72).

« Parfois les familles ont pu l'exprimer dans le cadre de la DDEC = la peur du médico-social » (EMAS J, 49).

« Peu de représentants légaux ont refusé que l'EMAS puisse venir soutenir les professionnels de l'école mis en difficulté dans l'accueil de leur enfant. Sans doute cela s'explique par le fait que c'est un soutien

proposé aux professionnels et pas à leur enfant. En effet, les quelques situations qui ont refusé l'intervention de l'EMAS, ce sont des parents qui pensaient soit qu'on allait accompagner leur enfant, soit qui étaient dans le refus de tout aménagement pour leur enfant » (EMAS K, 53).

« Jusqu'à présent, le cas ne s'est présenté qu'une seule fois : crainte d'ouvrir sa situation personnelle à un regard extérieur » (EMAS L, 44).

Parfois, des difficultés à intervenir auprès de la communauté éducative et à travailler avec elle

Les EMAS ont été interrogées sur les éventuelles difficultés à intervenir auprès de la communauté éducative. **Trois principales difficultés ont été citées : la difficulté à intervenir lorsque le professionnel concerné (enseignant et/ou AESH) n'adhère pas à la sollicitation de l'EMAS, la relation de confiance encore à construire avec la communauté éducative et parfois le manque d'accès direct aux enseignants, notamment en collège.**

Il importe que le professionnel (enseignant ou AESH) adhère à la demande d'intervention de l'EMAS. Or ce n'est pas toujours le cas. Pour rappel, l'EMAS est généralement saisie par le directeur ou le chef d'établissement. Or équipes pédagogiques ne sont pas toujours prêtes à accepter de modifier leurs pratiques dans une visée inclusive, expliquent plusieurs EMAS.

« Parfois il y a des réticences de certains enseignants ou AESH, lorsque la saisine n'émane pas d'eux. Dans ces cas, la saisine a été instruite par le directeur de l'établissement scolaire. Par ailleurs, cela peut provenir du fait que les missions de l'EMAS sont peu ou mal connues » (EMAS B, 85).

« De fait, la démarche d'appui est une démarche personnelle qui amène l'enseignant à considérer qu'il possède en lui un certain nombre de clés pouvant permettre à la situation d'évoluer positivement. Toutefois, ce postulat induit pour le professionnel concerné d'accepter une forme de remise en question de sa pratique et/ou de sa posture professionnelle » (EMAS G, 72).

« Nous observons que le travail avec la communauté éducative est d'une grande richesse mais elle possible à condition qu'ils aient été associés dès le début de la demande. Cela fonctionne plutôt bien dans certaines situations et lorsque nous avons pu travailler avec les élus avant en particulier dans le premier degré pour qu'ils puissent autoriser les équipes périscolaires à se mettre au travail de l'accueil de ces enfants à besoins particuliers » (EMAS K, 53).

Une acculturation et une mise en confiance nécessaires pour que l'intervention de l'EMAS soit comprise et acceptée par la communauté éducative. Plusieurs EMAS rapportent des situations où leur intervention est perçue comme une intrusion, occasionnant des réticences parfois très fortes. Un important travail de mise en confiance et d'explication peut être nécessaire pour construire une relation de collaboration et de complémentarité entre les deux secteurs, celui du médico-social et celui de l'Education nationale.

« Certaines équipes ne souhaitent pas que nous venions observer les enfants en classe. Certaines équipes n'adhèrent que de surface à notre intervention et ne nous font jamais part des difficultés qu'elles rencontrent (malgré nos relances), alors que peu de temps après un conseil de discipline a lieu » (EMAS D, 85).

« Une acculturation reste nécessaire afin de ne pas être perçu comme experts intervenants, mais comme professionnels venant travailler ensemble. Cette acculturation est d'autant plus nécessaire avec les pôles santé-sociaux des établissements » (EMAS E, 49).

« Il y a des résistances de certains professionnels à décliner les principes de l'école inclusive. Ces résistances sont de deux natures : soit liées à des craintes, soit liées à des postures professionnelles opposées aux politiques inclusives. Les cultures du médico-social et de l'Education nationale sont différentes et gagnent à se rencontrer » (EMAS I, 49).

Parfois, des difficultés pour accéder directement aux professionnels concernés par la demande d'appui.

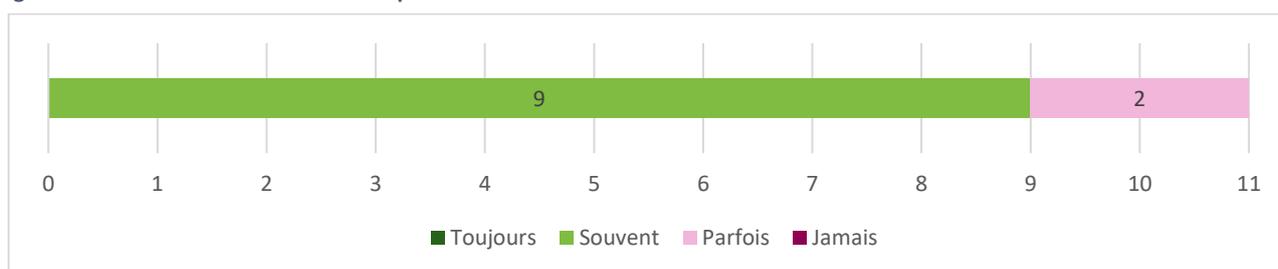
Notons que cette difficulté a été moins mentionnée par les EMAS répondantes.

« En collège, il nous est parfois difficile de rencontrer les enseignants. En effet, le plus souvent nous sommes en lien avec le chef d'établissement ou le CPE, ce qui ne nous permet pas de nous ajuster aux besoins spécifiques de l'enfant. En collège nous avons difficilement accès aux enseignants et au personnel de la vie scolaire alors que c'est auprès d'eux que nous devrions davantage intervenir. Enfin, hormis pour les interventions en classe, les enseignants du primaire ou du secondaire prennent sur leur temps personnel pour nous rencontrer, soit le soir après la classe, soit sur le temps du midi, ce qui représente un frein pour beaucoup » (EMAS D, 85).

Des EMAS souvent satisfaites des relais mis en place à l'issue de leur intervention malgré des difficultés récurrentes et partagées

Parmi les 11 EMAS ayant déjà réalisé des interventions d'appui et de conseil au moment de l'enquête (en décembre 2022), **9 estiment que les relais mis en place à l'issue de leur intervention sont souvent satisfaisants** et 2 parfois (en Maine et Loire et en Vendée).

Figure 21 : Les relais et solutions mis en place à l'issue de l'intervention de l'EMAS vous semblent-ils satisfaisants ?



Sources : Enquête EMAS CREA I 2022, 11 EMAS déjà réalisés des interventions d'appui et de conseil depuis leur démarrage sur 12 répondants à l'enquête.

Néanmoins, plusieurs types de difficultés concernant les relais de l'intervention ont été cités par les EMAS :

Des enfants parfois en attente d'un accompagnement médico-social et/ou sanitaire et/ou vivant dans un territoire peu doté. Dans ces cas-là, l'EMAS ne peut et n'a pas vocation à répondre à ce type de besoins. Son intervention est alors limitée. Notons que cette difficulté a également été largement soulignée par les professionnels de l'Education nationale interrogés, notamment par les IEN-ASH.

« L'intervention doit se border à des questions relatives aux modalités de scolarisation et ne peut s'envisager dans l'attente d'une place au sein d'une structure médico-sociale. La question de l'attente d'une place dans le médico-social vient souvent "freiner" ou limiter l'intervention de l'EMAS » (EMAS L, 44).

« Nous sommes aussi limités parfois, lors de l'absence de diagnostic, par les délais d'attente nécessaire pour obtenir des bilans. Sur notre EMAS, ni la psychologue, ni l'ergothérapeute ne font de bilans jusqu'à présent. [...] Les délais d'attente pour rendre effective les notifications MDPH, mais aussi pour accéder aux services de soin (CMP/CMPP, professionnels libéraux etc.) » (EMAS D, 85).

Le manque de moyens humains et financiers pour mettre en place les préconisations au sein des établissements scolaires. Les équipes pédagogiques n'ont en effet pas toujours le temps ni les moyens pour s'approprier les préconisations et propositions d'aménagement formulées par l'EMAS. « Pour les adaptations au sein des établissements, le manque de ressources humaines et de moyens financiers et matériels peut être un frein régulier » regrette une EMAS.

Parfois des réticences de certains professionnels (AESH, enseignant...) à mettre en œuvre les préconisations, certains professionnels refusant de modifier leurs pratiques.

Des relais insuffisamment inscrits dans la durée, une logique de parcours encore peu intégrée, ce qui nuit à la continuité des préconisations d'une année sur l'autre, en cas de changement d'enseignant ou d'établissement scolaire :

« La notion de parcours n'est pas toujours bien intégrée et le changement d'enseignant ou d'établissement scolaire l'année suivante peut conduire à une nouvelle dégradation de la situation » (EMAS D, 85).

« Nous avons pu repérer que si la mise en place de relais au « un par un » semble plus opérant ou du moins cela répond plus rapidement, ces derniers ne tiennent pas forcément dans le temps, c'est pourquoi il est essentiel qu'à un moment ces relais se nouent institutionnellement » (EMAS K, 53).

Parfois des difficultés pour certaines familles à accepter que leur enfant puisse avoir des besoins spécifiques et nécessiter la mise en place d'aménagements scolaires.

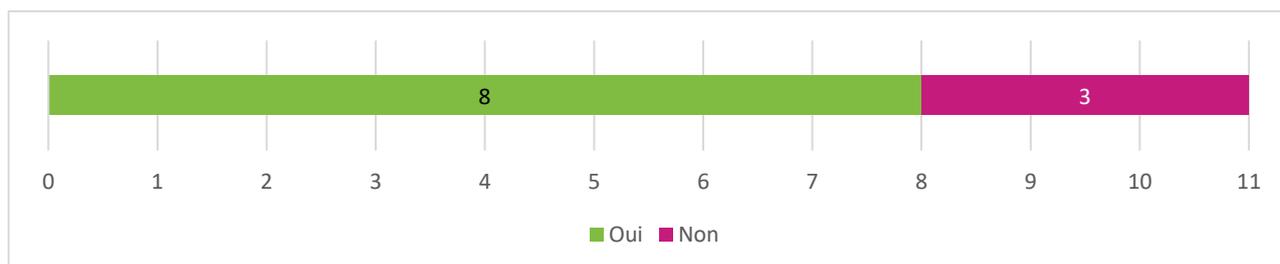
Des situations très dégradées, pour lesquelles l'EMAS a été saisie trop tardivement.

Un suivi post-intervention proposé par la majorité des EMAS

La majorité des EMAS propose un suivi post-intervention. Seules trois n'en réalisent pas (en Maine et Loire et en Vendée).

Le suivi post-intervention peut consister en un entretien téléphonique, une participation à une ESS, à un recueil de nouvelles informations, notamment concernant les évolutions positives ou négatives, parfois en vue de proposer une éventuelle révision des propositions d'aménagement.

Figure 22 : Y a-t-il un suivi post-intervention (par exemple un échange téléphonique ou une visite) ?



Sources : Enquête EMAS CREAI 2022, 11 EMAS déjà réalisé des interventions d'appui et de conseil depuis leur démarrage sur 12 répondants à l'enquête.

Analyse des situations d'intervention d'appui et de conseil décrites par les EMAS

Les EMAS étaient invitées à décrire librement un exemple d'action d'appui et de conseil ou d'aide à la gestion d'une situation difficile. Au total, les 11 EMAS ayant déjà réalisé des interventions de ce type au moment de l'enquête ont décrit 17 situations, dont :

- 8 en collègue
- 5 en école maternelle
- 4 en école primaire

Troubles/déficiences des élèves concernés

Parmi les 17 situations évoquées :

- 7 concernent des troubles du comportement
- 7 concernent un trouble du spectre autistique
- 3 concernent un trouble du déficit de l'attention
- 3 concernent des élèves sans diagnostic posé
- 3 concernent un trouble « autre » : retard de parole, trouble de la coordination motrice, encoprésie
- 1 concerne une surdité profonde
- 1 concerne un trouble spécifique du langage et des apprentissages
- 1 concerne un profil haut potentiel intellectuel

Certaines situations recouvrent plusieurs troubles. Dans deux situations, la nature des déficiences n'a pas été précisée.

Aménagements et accompagnements déjà mis en place

Parmi les 17 situations évoquées :

- Dans 6 situations, la présence d'un AESH est mentionnée (individuel et/ou mutualisé)
- Dans 3 situations, une scolarisation à temps partiel est citée

Dans quelques rares situations, les EMAS évoquent des rendez-vous réguliers avec le RASED, le CPE, le psychologue scolaire. Deux citent un accompagnement par un ATSEM. Quelques EMAS décrivent également des aménagements scolaires mis en place antérieurement à leur intervention, par exemple la possibilité pour l'élève de sortir de la classe au besoin pour se ressourcer, d'être placé seul à une table pour mieux se concentrer et ne pas déranger ses voisins, une surveillance du cahier et des devoirs à faire.

Nature des difficultés

Concernant les types de difficultés des élèves concernés, les EMAS ont surtout cité :

- Des comportements violents envers soi-même et/ou envers les autres (camarades et/ou adultes)
- Des agitations, des comportements perturbateurs dans et hors de la classe
- Des difficultés relationnelles avec les autres élèves
- Des difficultés en matière d'apprentissage, des capacités limitées d'organisation, de concentration
- Un investissement limité dans le travail personnel

Les paragraphes suivants reprennent les termes utilisés par les EMAS pour décrire les difficultés des élèves.

Des comportements violents envers soi-même ou envers les autres (camarades et/ou adultes) :

« Passages à l'acte violent envers les autres élèves » ; « Des mises en danger »

« Il se montre perturbateur et non respectueux des règles en vie scolaire sur la cour : insultes, vols ».

« Difficulté à gérer ses émotions, gestion de la colère, se traduisant par des propos très vulgaires et parfois des menaces (exemple : contre un enseignant) ».

« Troubles du comportement (jets d'objet, cris, fuites, hétéro agressivité) ».

De l'agitation, des perturbations en et hors de la classe

« Comportements problèmes : beaucoup d'agitation en classe, non prise en compte de l'environnement et des autres élèves ».

« Plutôt adapté en cours, mais conduites sociales très inadaptées dans les interours ».

« L'élève peut se montrer gênant car a du mal à respecter les règles de vie en classe (parle sans autorisation, se déplace, interventions pour parler de choses qui ne sont pas en lien avec le sujet). Son carnet de liaison est déjà rempli de mots liés au travail non fait et au comportement irrespectueux ».

« Il peut être gênant pour ces camarades en classe et lors des interours car il parle beaucoup en classe sans en avoir l'autorisation et se montre très grossier dans les couloirs ».

« Une recherche sensorielle autour de l'eau et des stéréotypies, ce qui rend le climat de classe difficile à gérer par l'équipe pédagogique »

Des difficultés relationnelles

« Se montre envahissant dans ses relations interpersonnelles ».

« Il pense que les autres élèves ne l'aiment pas, se moquent de lui. Il semble ne pas avoir les codes sociaux pour établir de bonnes relations avec ses pairs et nous semble avoir besoin d'une aide psychologique »

Des difficultés concernant les apprentissages

« Capacités d'attention limitées » ; « Non accès aux apprentissages ».

« Demande d'appui auprès des professionnels par la direction de l'établissement afin d'aider ce jeune dans ses difficultés d'organisation ».

Des difficultés concernant l'investissement dans le travail personnel et le suivi des cours

« Investit les matières et les activités selon ses envies ».

« Intéressé et actif en classe mais ne fait pas son travail personnel. Il est très à l'aise à l'oral, se montre souvent très pertinent mais n'a pas envie de faire le travail écrit demandé aussi bien en classe qu'en étude ou à la maison. Il accepte de s'y mettre si un adulte s'occupe exclusivement de lui ».

La posture et les attentes des professionnels avant l'intervention de l'EMAS

Certains EMAS ont décrit les postures des professionnels ainsi que leurs besoins en amont de leur intervention. Ces témoignages révèlent une certaine diversité dans les attentes des professionnels vis-à-vis de l'accompagnement proposé par ces équipes d'appui.

En illustration, voici quelques exemples de situations dans lesquels les EMAS ont précisé les attentes des professionnels. On notera que le besoin de rassurer les équipes pédagogiques est très souvent remonté. On relève également que pour une même saisine, les attentes des uns et des autres sont parfois différentes, selon qu'il s'agisse de l'enseignant ou du chef d'établissement, appelant ainsi à des réponses parfois différenciées.

Situation 1 : élève de CM1 sans diagnostic mais présentant des comportements atypiques et qui se réfugie très souvent dans un monde imaginaire. La petite fille, qui bénéficie d'une AESH mutualisée, a tendance à errer dans les bâtiments, ce qui génère des **inquiétudes massives** de l'équipe pédagogique pour sa sécurité, notamment parce que leur **responsabilité est engagée** en cas de fugue. L'équipe est décrite comme **démunie**, avec des **professionnels s'interrogeant** sur la possibilité de pouvoir garder cette enfant à l'école. L'EMAS relève une **absence de consensus** au sein de l'équipe pédagogique quant à ses besoins, car lorsque l'enfant est disponible, elle présente des compétences.

Situation 2 : collégien de 11 ans présentant des troubles du comportement. Le jeune a du mal à gérer ses émotions et notamment ses accès de colère. Il peut se montrer très vulgaire, voire menaçant. Accompagné par un ITEP, des échanges réguliers ont lieu entre le CPE et son éducateur. Quelques aménagements ont été mis en place, comme la possibilité de sortir de la classe lorsqu'il en ressent le besoin. Néanmoins, l'équipe pédagogique **s'inquiète de ses réactions** et a besoin de pistes pour **savoir comment réagir**. Beaucoup **d'enseignants ressentent de la peur** quant à la possibilité qu'il s'emporte. L'équipe pédagogique souhaite également être outillée pour **mieux faire accepter par la classe** les particularités comportementales de ce jeune.

Situation 3 : élève de grande section de maternelle, sans diagnostic mais présentant des signes évocateurs de TSA. L'enfant présente des troubles du comportement qui se manifestent par des jets d'objet, des cris et de l'agressivité envers les autres. Le **lien entre l'équipe pédagogique et les parents** est décrit comme **fragile**, ces derniers ayant des difficultés à percevoir les difficultés de leur fils. Le directeur souhaite **encourager la famille à entreprendre des démarches** vers un accompagnement plus spécialisé. L'enseignant voudrait que l'enfant puisse davantage s'inscrire dans **une attitude d'élève**.

Situation 4 : élève de grande section de maternelle dont le diagnostic n'a pas été précisé. La saisine émane d'un enseignant qui **a développé de manière empirique, non formalisée**, avec l'AESH une manière de faire avec cet enfant qui lui convient, mais qui **s'inquiète du passage en CP**. Il souhaite bénéficier du soutien de l'EMAS pour construire l'arrivée de l'élève en CP, en **réfléchissant aux manières de transmettre** au prochain enseignant les pratiques et manières de faire mises en place au cours de l'année.

Les solutions proposées par l'EMAS

Les EMAS ont décrit les solutions proposées aux 17 situations exposées. Plusieurs types de solutions sont ressortis de leurs réponses :

Des temps d'échanges, de l'écoute active, souvent de manière collective : avec les chefs d'établissement et/ou les enseignants et/ou les AESH, afin de décrypter des situations et trouver ensemble des outils à mettre en œuvre. Il peut aussi s'agir pour les équipes pédagogiques d'exprimer leurs craintes, leurs ressentis face à la situation. Plusieurs EMAS ont ainsi expliqué travailler avec les professionnels sur leurs perceptions des comportements problèmes, en créant un espace d'échange au sein duquel il s'agit de favoriser les « *décalages de positionnement* ». A ce titre, plusieurs EMAS et partenaires interrogés ont souligné tout l'intérêt de la présence d'un psychologue au sein de l'équipe pour expliquer les comportements de l'enfant, permettre aux équipes pédagogiques d'exprimer leurs ressentis face à la situation et de contribuer au changement de regard.

« Rencontre avec le principal, le CPE et le professeur principal pour décrypter les crises de violence : où, quand, comment, pourquoi, envers qui ? Quels déclencheurs ? Quelles réactions de l'élève et de ses camarades ? Identification des signes avant-coureurs d'une crise, conseils pour gérer la crise (avant, pendant et après) ».

« Espace de parole pour que chacun exprime ses craintes, ses ressentis concernant la situation. Echange autour de la perception des comportements problème de l'élève et de ses compétences sur lesquelles s'appuyer. Présents : direction-IDE-ASS-professeur principal-CPE ».

« Face aux difficultés des enseignants et de la vie de classe, une équipe éducative en présence de la maman et de l'EMAS a été organisée afin de souligner un soutien à l'ensemble des acteurs professionnels et personnels, tous en difficulté ».

« La présence de la psychologue a permis dans bien des cas de mieux expliciter la clinique des enfants pour lesquels l'EMAS était sollicitée et ainsi de mettre au travail les subjectivités potentiellement à l'œuvre entre les enseignants et les élèves en question ».

Des propositions d'outils, que l'EMAS encourage à utiliser, notamment :

- Des outils destinés à renforcer les comportements positifs de l'élève : jokers, contrat avec l'élève, renforçateurs.
- Des outils pour aider l'élève à trouver ses repères dans la classe : planning à la journée, séquentiel de travail, structuration de l'espace, outils visuels.
- Des outils et conseils pour favoriser la concentration de l'élève : outils d'aménagement de l'espace et du temps, limiter les temps en groupe, comment prendre en compte les angoisses de l'élève et le rassurer régulièrement pour l'apaiser, mettre en place un code de message clair pour lui dire « stop » (par exemple les professeurs viendront lui poser une main sur l'épaule pour lui signifier ce « stop »), travail sur la manière de répondre aux besoins sensoriels d'un enfant en contexte scolaire.
- Des outils pour aider l'élève à mieux comprendre, communiquer et gérer ses émotions : cartes émotions, travail sur la gestion émotionnelle et de crise grâce à un plan « anti-débordement ».
- Des outils d'adaptation pédagogique adaptés aux troubles de l'élève : dictée à trous...
- Des outils pour aider les professionnels à observer, analyser et réagir aux comportements de l'élève : grilles d'observation, des protocoles (par exemple en cas de crise), des explications et conseils sur la posture, les gestes à adopter.

Des préconisations en matière de parcours et d'aménagements scolaires :

Il peut s'agir d'encourager des demandes d'AESH, de préconiser la mise en place de certains aménagements, de compléter la réflexion sur le parcours scolaire (passage ou redoublement...), de solliciter des professionnels de l'Education nationale (exemple : psychologue scolaire, référent décrochage scolaire...) notamment pour réaliser des évaluations.

« Préconisation auprès du psychologue scolaire pour qu'il revienne en classe pour observer et évaluer l'élève avec les nouveaux aménagements ».

« Impliquer la référente du décrochage scolaire de l'établissement pour remobiliser le jeune via un cadre établi avec lui ».

« Solliciter une nouvelle ESS afin de réfléchir à la poursuite de la scolarité (maintien CM2 ou si entrée au collège, la sécuriser) ».

« Encourager la mise en place d'un PAP pour les adaptations pédagogiques ».

« Demande de notification ULIS + AESH individuelle ».

Il peut aussi s'agir de préconiser des aménagements et des organisations permettant à l'établissement scolaire de maintenir l'accueil de l'élève dans l'attente de la mise en œuvre d'une orientation de la MDPH :

« Dans l'attente d'une éventuelle orientation ULIS : lui permettre des temps cadrés et définis dans la semaine, sur le dispositif au sein de l'école ».

« Aménagement du temps scolaire à minima pour éviter l'épuisement de l'équipe pédagogique ».

Des préconisations en matière de soins et/ou d'accompagnement médicosocial :

« Impulser la mise en œuvre d'un accompagnement orthophonique en libéral ».

« Relai effectué pour la mise en œuvre d'un accompagnement SESSAD ».

« Pistes données à la famille pour compléter le diagnostic ».

« Programmer une évaluation haut potentiel par le service psychologique scolaire de la DDEC ».

« Nécessité d'un diagnostic comportemental avec un pédopsychiatre. Accompagner la famille dans cette démarche ».

« Regard d'un professionnel médical nécessaire (pathologie suspectée) ».

« Encourager la transmission d'information préoccupante si nécessaire ».

« Soutenir la poursuite des soins au CMP ».

« Poursuite des soins et si possible, augmentation. Vigilance quant à la protection de l'enfance. Poursuivre la transmission d'IP si nécessaire ».

« Suggestion d'un partenaire pour des groupes d'habiletés sociales ».

« A plusieurs reprises, pour des enfants TSA ou avec des troubles du comportement (souvent en école primaire), il nous a été permis d'indiquer quel intérêt pouvait prendre une notification MDPH et ainsi mieux expliciter comment penser un parcours articulé entre l'Education nationale l'ESMS ».

Parfois, l'accès et le suivi en matière de soins est jugé prioritaire par l'EMAS par rapport à la scolarisation, qui formule alors des préconisations en ce sens :

« Mise en lien avec le Pôle Santé Social de l'établissement pour prise de contact rapide avec la famille pour travail autour du soin et des partenaires. Centration sur ce point plutôt que sur des adaptations de l'environnement scolaire (malgré quelques préconisations, mais ce jeune est sur le point d'être exclu également) suite au recueil d'éléments d'anamnèse personnelle, familiale et scolaire allant dans le sens de ce besoin ».

« Le regard des professionnels du soin semblait nécessaire avec la nécessité de peut-être poser un diagnostic et accompagner la famille vers l'acceptation des difficultés de leur jeune. Un rendez-vous a rapidement été organisé avec le médecin scolaire afin d'évaluer la capacité de ce jeune à être scolarisé. Le médecin a décidé de suspendre la scolarité afin de privilégier le soin. L'ITEP a pris contact avec le soin à l'hôpital et a décidé de recentrer son accompagnement vers de la psychologie, axe que refusait le jeune ».

Des pistes pour aider l'élève à trouver sa place au sein de la classe, avec les autres :

« Donner des responsabilités à l'élève au sein de sa classe (par exemple ranger les crayons) pour canaliser et donner du sens à ses agitations ».

« Pair-aidance avec les autres élèves de la classe ».

« Proposer des responsabilités à l'enfant, qui semble apprécier d'aider ses camarades ».

« Un travail avec la psychologue et conseillère d'orientation de l'établissement a été mis en route afin d'impliquer le jeune dans une démarche positive auprès de ses pairs lors d'un temps d'échange organisé avec eux ».

Des conseils et outils pour travailler le lien avec les familles :

« Mise en place d'un cahier de transmission parents/équipe scolaire ».

« Travail sur le lien avec les parents : rôle et place de chacun auprès des parents. Réflexion sur la préparation de l'ESS ».

« L'Assistante Sociale se remobilise auprès de la famille pour ajouter les nouveaux éléments médicaux afin de réévaluer la demande d'aide humaine ».

Des sensibilisations auprès des équipes mais aussi des autres élèves, pour mieux comprendre les troubles et les comportements de l'enfant.

« Accompagner l'équipe dans la compréhension des troubles de l'enfant ».

« Amener l'équipe à comprendre le fonctionnement de l'élève permettant plus de distanciation ».

« Expliquer à la classe la différence de cet élève pour justifier la « tolérance » accordée sur son comportement ».

« L'établissement a sollicité une sensibilisation auprès du groupe classe également en souffrance ».

Les interventions directes

« Exceptionnellement et sans préjuger de l'évaluation postérieure, les EMAS peuvent décider d'effectuer ou de provoquer une intervention directe provisoire, selon la même approche que celle recherchée dans les pôles de compétences et de prestations externalisées (PCPE) et permettant le maintien de la scolarisation. Ces interventions directes et provisoires se mettent en œuvre après avoir mobilisé l'ensemble des compétences, services et ressources ayant la responsabilité d'intervenir directement auprès de l'élève concerné »

(Circulaire n° DGCS/SD3B/2021/109 du 26 mai 2021 relative au cahier des charges des EMAS).

Cinq EMAS déclarent qu'il est prévu qu'elles puissent exceptionnellement intervenir directement auprès de l'élève (une en Maine et Loire, deux en Sarthe et deux en Vendée). Ces équipes indiquent que cela peut être le cas lorsque l'AESH ou l'enseignant « a besoin que le professionnel de l'EMAS montre les bons gestes et bonnes actions » (EMAS B, 85), dans le cas « d'interventions éducatives quand il y a un risque de rupture scolaire imminent afin de sécuriser l'équipe » (EMAS D, 85) ou encore s'il faut un « suivi sur quelques séances de la mise en place des adaptations pédagogiques auprès de l'élève par l'ergothérapeute » (EMAS D, 85).

Parmi ces 5 EMAS, 4 ont déjà réalisé des interventions directes depuis leur démarrage.

Un exemple d'intervention directe où l'ergothérapeute de l'EMAS a testé la mise en place d'outils en contexte scolaire et a accompagné l'enseignant

« Intervention auprès d'un enfant scolarisé en 5ième ordinaire avec AESH sur une majorité du temps scolaire. Handicap TSA et suspicion de dyspraxie. L'ergothérapeute a testé l'utilisation de différents crayons et "grip" et adaptation de ses cahiers. Mise en place d'une liste mémo de son matériel scolaire. Mise en place d'un emploi du temps par matières avec des couleurs associées à chaque matière. Intervention auprès de l'enseignant afin de diminuer le nombre de consignes verbales. Son temps d'inclusion scolaire a pu augmenter avec des aménagements mis en place directement par le collège. L'intervention de l'EMAS a favorisé et augmenté les temps périscolaires de l'élève » (EMAS).

Un exemple d'intervention directe dans le cadre d'une situation avec un risque important de rupture

« Intervention en classe ULIS auprès d'un enfant déficient intellectuel et présentant des troubles du comportement. Enfant relevant de l'ASE et risque de rupture en parallèle de la famille d'accueil. Temps scolaire aménagé mais pas de possibilité de le réduire davantage. Intervention de l'éducateur sur une demi-journée en classe pendant environ cinq semaines. Au départ à proximité de l'enfant puis de plus en plus dans l'observation afin de redonner confiance à l'enseignante et l'AESH dans l'accompagnement de l'élève. Equipe au fur et à mesure moins insécurisée dans l'accompagnement de l'enfant. Pas de recul sur la durée du fait de la rupture du lieu d'accueil. Poursuite de l'accompagnement dans la nouvelle école avec un enseignant plus sûr » (EMAS).

Un exemple d'intervention directe auprès de la famille, à la demande des enseignants et sous couvert du chef d'établissement

« Nous avons déjà rencontré deux jeunes et leurs familles à la demande des professionnels sous couvert du chef d'établissement dans le privé. Les enseignants avaient besoin de soutien pour mener l'entretien famille car ils avaient besoin d'approfondir certains aspects pour permettre au jeune de se remobiliser au niveau de sa scolarité » (EMAS).

Un exemple d'intervention directe régulière sur une durée d'un an

« L'EMAS a mis en place un accompagnement pour une jeune fille âgée en classe de 5^e SEGPA. Des difficultés psychomotrices et relationnelles importantes Objectifs : se sentir mieux dans sa peau et dans la maîtrise de son corps et savoir gérer et exprimer ses émotions. Diminuer et contrôler les angoisses. Prendre confiance en soi et s'affirmer. Être à l'aise dans les relations aux autres. L'élève ne présente aucune difficulté d'apprentissage, les résultats scolaires sont bons. Elle ne présente pas de troubles du comportement externalisés nécessitant l'intervention d'un éducateur. L'EMAS propose la mise en place d'un accompagnement sur une durée de 1 an, comprenant des séances hebdomadaires avec une psychomotricienne et une psychologue, au sein de l'établissement scolaire. Pour démarrer l'accompagnement, la psychologue et l'assistante sociale de l'EMAS rencontrent la famille afin de retracer le parcours de l'enfant, d'identifier les besoins exprimés par la famille et les professionnels intervenant déjà dans la situation. La psychomotricienne démarre sa prise en charge par un bilan permettant de mettre en évidence les capacités et difficultés psychomotrices. La psychomotricienne et la psychologue prennent également contact avec le professeur principal pour recueillir ses observations et ses besoins. A l'issue d'un an d'accompagnement, l'élève a pris confiance en elle, a énormément progressé et ne présente pratiquement plus aucun besoin au niveau psychomoteur. Elle arrive à gérer ses émotions, à trouver des solutions dans ses difficultés relationnelles. Les angoisses phobiques ont disparu. Ces résultats ont été possibles grâce à l'investissement de l'élève et de sa famille, qui ont mis du sens sur ce qui a été proposé et se sont rendus disponibles. Lors de l'arrêt de l'accompagnement, des lieux ressources ont été identifiés avec la jeune fille pour la suite si besoin (Maison des ados, infirmière et assistante sociale du collège) » (EMAS).

Les sensibilisations

« Les équipes mobiles d'appui peuvent également réaliser le cas échéant des **actions de sensibilisation** à destination, et à la demande, des professionnels de l'éducation. Ces interventions peuvent être ciblées sur un trouble particulier et s'adosent aux recommandations de bonnes pratiques existantes »

(Circulaire n° DGCS/SD3B/2021/109 du 26 mai 2021 relative au cahier des charges des EMAS).

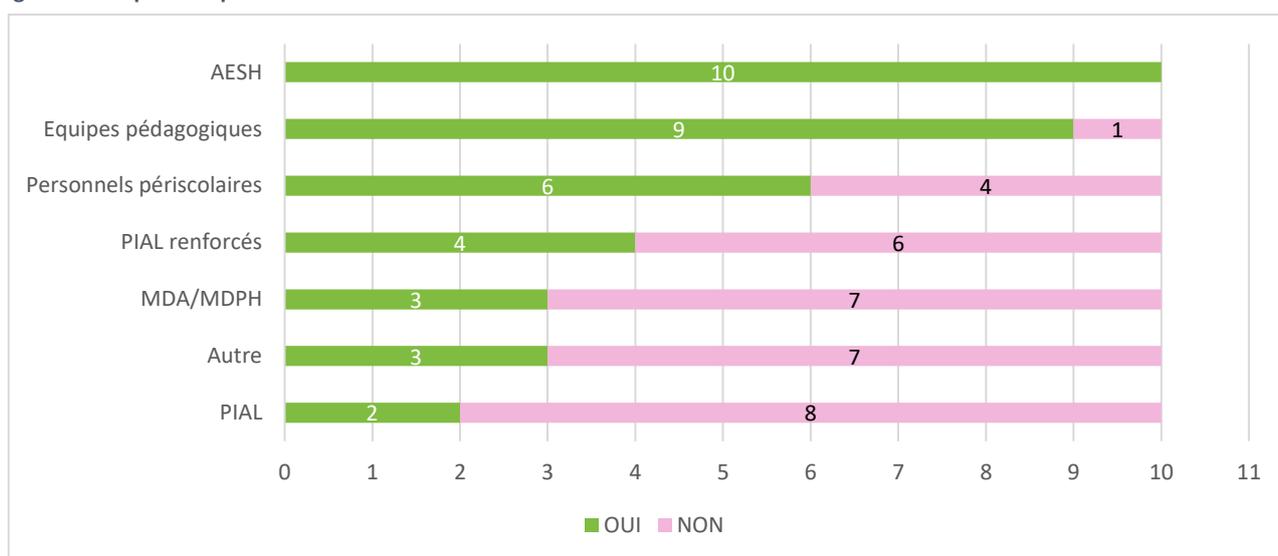
Parmi les 12 EMAS que compte la région, 10 avaient déjà réalisé des actions de sensibilisation au moment de l'enquête (décembre 2022).

L'ensemble de ces 10 EMAS ont réalisé des sensibilisations auprès des AESH et 9 auprès des équipes pédagogiques. Six équipes sont également intervenues auprès du personnel périscolaire.

En revanche, seules 4 EMAS ont réalisé des sensibilisations auprès de PIAL renforcés (en Loire Atlantique et en Maine et Loire), 3 auprès de MDPH/MDA (en Loire Atlantique, en Mayenne et en Sarthe) et 2 auprès de PIAL (Loire Atlantique et Maine et Loire).

La catégorie autre recouvre des animateurs de vie scolaire, des psychologues scolaires ou encore le pôle ressource des circonscriptions de l'Education nationale.

Figure 23 : Auprès de qui l'EMAS a-t-elle réalisé des sensibilisations ?



Sources : Enquête EMAS CREAI 2022, 10 EMAS déjà réalisées des sensibilisations depuis leur démarrage sur 12 répondants à l'enquête.

Certaines EMAS expliquent devenir de mieux en mieux repérées comme partenaire ressource en matière de sensibilisation par les établissements scolaires, voire les centres de loisirs.

EXEMPLES D' ACTIONS DE SENSIBILISATION :

Les exemples cités par les EMAS en matière de sensibilisation sont assez divers, bien qu'elles portent souvent sur certains troubles (troubles du comportement et/ou TSA) et sur les aménagements possibles :

- Sensibilisation auprès de **d'équipes pédagogiques et éducatives** (enseignants, AESH, personnels périscolaires, éducateurs, psychologues...) à certains troubles (TSA, troubles du comportement, TDAH...), aux comportements problème, aux aménagements possibles, à l'accompagnement des élèves présentant des difficultés à expression comportementale...
- Sensibilisation auprès de **personnels d'un centre de loisir** : comment aménager les activités, sa pratique d'animateur, comment observer, anticiper et réagir aux situations difficiles...
- Sensibilisation sur les troubles du comportement dans le cadre de la formation initiale et continue des **AESH**
- Sensibilisation auprès de **PIAL** sur les troubles du comportement, la gestion de crise, les émotions et les partenaires.
- Sensibilisation auprès de **inspecteurs** de l'Education nationale sur les troubles du comportement

- Sensibilisation dans les **PIAL renforcés** autour de la thématique de la juste distance à destination des AESH, sous la forme de groupes de parole et d'interventions (apports théoriques, mises en situation fictives, ateliers collaboratifs...)
- Sensibilisation auprès **d'assistants d'éducation (AED)** sur la déficience intellectuelle et les partenaires.
- Animation de temps **d'échange de pratiques professionnelles auprès des AESH** (public et privé)
- Des sensibilisations **en classe** sur la différence, le handicap, le harcèlement
- Interventions dans le cadre de formations de **directeurs d'établissements scolaires**
- Interventions auprès de la **MDPH**, de la **RAPT**
- Interventions auprès de **Pôles ressources**.

Plusieurs EMAS ont mis en avant la diversité et le caractère interactif des outils utilisés dans le cadre de leurs sensibilisations (world café, 3QOCP, photolangages, diaporama, vidéos, groupe de parole, ateliers collaboratifs, de mise en pratique...).

Certaines indiquent être intervenues en binôme avec un enseignant-ressource, un psychologue scolaire, un chargé de mission de la DDEC ou encore un partenaire tel que le CRA.

Dans le cadre des entretiens avec les partenaires, nous avons interrogé un responsable d'une unité d'accueil de loisirs et d'un directeur d'accueil de loisir en Vendée, dont les animateurs ont bénéficié d'une séance de sensibilisation aux troubles du spectre autistique. Cette sensibilisation a été jugée très instructive et adaptée, dans un contexte d'accroissement du nombre d'enfants en situation de handicap que ces animateurs sont amenés à encadrer. C'est la MDPH qui a proposé cette intervention, afin de répondre aux besoins de ces structures. Les répondants ont néanmoins exprimé une frustration, qui tient au fait que du fait de leurs contraintes organisationnelles, la sensibilisation n'a duré qu'une demi-journée, ce qui n'est pas suffisant pour répondre aux besoins de formation des animateurs.

Les effets des interventions rapportés par les EMAS

Principaux effets mentionnés dans les situations d'intervention décrites dans les questionnaires

En décrivant des exemples de situations d'accompagnement, quelques EMAS se sont aussi exprimées sur les effets observés de leur intervention sur les équipes et sur l'élève. Lorsque des effets positifs sont rapportés, les EMAS insistent sur le fait que les équipes pédagogiques ont accepté de mettre en œuvre les préconisations et conseils en matière d'aménagements.

Certaines EMAS expliquent que les aménagements ont permis **d'apaiser des situations**. Ce terme d'apaisement a d'ailleurs été très largement utilisé par les partenaires interrogés au sein de l'Education nationale.

« La demande de PAP a été faite et validée par le médecin scolaire. L'école n'a pas souhaité le maintien en CM2 de l'enfant, mais les aménagements ont permis que la fin de l'année scolaire soit plus apaisée. L'enfant est donc entré au collège avec un PAP. Nous avons sécurisé l'entrée au collège. Le regard de l'équipe du collège est plutôt positif. Les adaptations sont mises en place ».

Parfois, les préconisations des EMAS n'ont pas été complètement mises en œuvre. Des alternatives sont alors proposées, comme c'est le cas dans l'exemple suivant :

« La demande d'AESH individualisée a été faite et validée par la MDPH. L'équipe pédagogique et la psychologue EN n'ont pas soutenu l'orientation ULIS et de ce fait la famille n'en a pas fait la demande. Cependant, l'école disposant d'une classe ULIS, nous avons proposé que l'enfant soit intégrée dans le dispositif sur des temps prédéfinis, ce qui a été accepté par l'équipe pédagogique et mis en place. Ce dispositif semblait apaiser l'enfant ».

Certaines EMAS ont souligné que leur intervention avait permis de **rassurer l'équipe** :

« Le fait d'avoir un interlocuteur extérieur a permis de rassurer l'équipe, ce qui a permis la poursuite de la scolarité de l'enfant dans ce groupe scolaire ».

Plusieurs équipes indiquent que leurs préconisations en matière de soins et d'accompagnement médico-social ont été suivies, **contribuant ainsi à ce qu'un diagnostic puisse être posé par exemple ou encore qu'un accompagnement médicosocial ou sanitaire puisse se mettre en place** :

« Les parents ont accepté le bilan ergothérapique qu'ils ont pu financer eux-mêmes. Le bilan a objectivé un trouble de la coordination motrice ».

Une EMAS a rapporté une situation où ses conclusions étaient en désaccord avec les constats dressés par les autres intervenants (AESH, enseignants, service médico-social), notamment au regard des capacités d'apprentissage de l'enfant. Les préconisations de l'EMAS ont alors été peu, voire pas prises en compte. Il arrive également que les préconisations en matière de soins ou d'accompagnement social et médico-social ne soient pas mises en place :

« Les temps de soin en CMP n'ont pas pu être augmentés. L'AEMO a demandé le renouvellement de la mesure mais cela n'a pas été validé par le juge ».

Plus généralement, des EMAS qui rapportent plusieurs types d'effets positifs de leur intervention

Au-delà des situations décrites précédemment, les EMAS se sont exprimées plus globalement dans le questionnaire sur les principaux effets positifs de leur intervention. Ces effets sont récapitulés ci-dessous :

Des équipes rassurées, qui se sentent soutenues, écoutées, moins isolées : il s'agit d'un effet positif rapporté par de nombreuses EMAS. Les professionnels des EMAS proposent une écoute active contribuant à ce que les équipes pédagogiques puissent exprimer ce qu'elles vivent, notamment lorsqu'elles se sentent débordées par les situations. Les EMAS permettent également de rassurer les professionnels vis-à-vis de leurs compétences. A ce sujet, plusieurs partenaires rencontrés soulignent la pertinence que revêt la présence d'un psychologue au sein de l'équipe, en binôme d'un éducateur, pour accompagner les équipes.

« Sécurisation des équipes pédagogiques dans l'accompagnement d'un élève. Ils savent qu'ils peuvent nous interpeler en cas de difficulté » (EMAS D, 85).

« Des enseignants qui se sentent soutenus et moins isolés » (EMAS B, 85).

« Satisfaction des professionnels qui constatent l'avancée des situations et le soulagement de pouvoir en parler, être écouté et avoir réponse à leurs questions » (EMAS F, 49).

« Les enseignants expriment les points suivants : se sentir moins seul, être écouté, être soutenu » (EMAS G, 72).

« Réassurance des professionnels dans leurs compétences » (EMAS J, 49).

« L'effet premier qui est souvent mis dans les fiches d'évaluation, c'est le fait d'avoir été écouté et entendu dans ce qu'ils vivent (les enseignants), le second c'est la revalorisation, l'effet narcissique sur les professionnels qui se sentent souvent jugés, pas à leur place... » (EMAS K, 53).

Le changement de regard et de pratiques de professionnels (enseignants...) : plusieurs EMAS mettent en avant le fait que leur intervention a pu contribuer à faire évoluer les pratiques et le regard porté par les enseignants sur les élèves en situation de handicap.

« Des enseignants ont porté un regard différent sur le jeune avec une recherche de compréhension et d'adaptation » (EMAS A, 49).

« L'évolution générale des pratiques vers des modalités d'inclusion » (EMAS E, 49).

« Les postures professionnelles changent en faveur de l'inclusion ainsi que le regard sur les élèves à besoins particuliers (attentes plus réalistes, objectifs plus opérationnels) » (EMAS F, 49).

« Un regard différent et bienveillant [des enseignants] sur les élèves à besoins particuliers » (EMAS G, 72).

« Une meilleure compréhension, lecture de ce qui se passe pour l'enfant qu'ils accueillent, ce qui a pour conséquence qu'ils adaptent alors leur pratique d'enseignant » (EMAS K, 53).

Des équipes pédagogiques plus outillées, qui peuvent ainsi parfois transposer les outils pour d'autres situations :

« L'élaboration des équipes éducatives sur les situations, le développement des compétences et des connaissances, la transposition d'outils pour d'autres élèves ou pour d'autres classes » (EMAS E, 49).

« Certains outils peuvent aussi servir à d'autres. Nous avons beaucoup de retours positifs, ce qui motive encore plus l'équipe » (EMAS F, 49).

L'apaisement de la situation, des élèves moins envahis par les troubles :

« Apaisement de l'enfant parfois lorsqu'une hypothèse de trouble des apprentissages se confirme et que les aménagements spécifiques sont mis en place » (EMAS D, 85).

« Pacification des situations » (EMAS J, 49).

Facilite la mise en place de réponses pour les élèves ayant des besoins particuliers :

« Facilite les réponses aux besoins particuliers » (EMAS H, 72).

Un impact sur le temps de scolarisation des élèves et les risques de déscolarisation :

« Augmentation du temps de scolarisation d'une grosse majorité des enfants accompagnés » (EMAS B, 85).

« Limite les risques de déscolarisation » (EMAS H, 72).

La facilitation des liens entre les familles et l'Education nationale, notamment parce que l'EMAS propose un discours complémentaire à celui de l'école et peut venir parfois étayer, confirmer ce que l'équipe pédagogique présentait, par exemple autour de l'intérêt d'engager des démarches de diagnostic, des bilans... L'analyse de l'EMAS peut alimenter les propositions que les équipes pédagogiques font aux parents.

Contribue à l'acculturation entre le secteur médico-social et l'Education nationale :

« *Acculturation du médico-social et de l'Education nationale dans une logique inclusive* » (EMAS I, 49).

« *Recherche de réflexions en notion de parcours* » (EMAS J, 49).

« *Compréhension clinique des situations, points de décalage apportés et regard tiers* » (EMAS L, 44).

Une contribution à l'évaluation des besoins et l'accès aux droits

« *Prise en compte de notre évaluation en vue des pistes d'orientation MDPH* » (EMAS D, 85).

⚠ Les effets concernant la relation avec l'Education nationale sont davantage détaillés dans la section consacrée aux partenariats.

Quelques données d'activité

⚠ Il est important de souligner que les données d'activité des EMAS sont difficilement comparables pour au moins trois raisons :

- Certaines EMAS ont démarré leur activité très récemment là où d'autres fonctionnent depuis plusieurs années
- Les EMAS couvrent des périmètres géographiques parfois très différents, pouvant aller jusqu'au département pour certaines
- Toutes les EMAS ne comptabilisent pas l'activité de la même manière, même si la plupart utilisent l'année scolaire en référence. Une EMAS se réfère en effet à l'année civile.

Le nombre de saisines reçues

Parmi les 11 EMAS en activité au moment de l'enquête, 10 ont renseigné le nombre de saisines reçues sur **l'année scolaire allant de septembre 2021 à juin 2022**, avec des chiffres très variables selon les équipes :

- **Moins de 10 saisines reçues** : 2 EMAS concernées (1 en Maine et Loire, 1 en Vendée) qui ont chacune démarré leur activité en janvier 2022.
- **Entre 10 et 20 saisines reçues** : 3 EMAS concernées (1 en Maine et Loire, 1 en Sarthe, 1 en Vendée) ayant démarré leur activité en 2019 pour l'une d'elles (85) et en 2021 pour les deux autres.
- **Entre 21 et 30 saisines reçues** : 2 EMAS concernées (2 en Maine et Loire dont l'une a démarré son activité en septembre 2019 et l'autre en janvier 2022)

- **Entre 65 et 85 saisines reçues** : 3 EMAS concernées (1 en Loire Atlantique, 1 en Maine et Loire et 1 en Sarthe) ayant démarré leur activité en 2019 ou en 2020.

Notons que la 11^e EMAS, en Mayenne, a indiqué avoir reçu 29 saisines entre janvier et décembre 2021.

Parmi les 11 EMAS en activité au moment de l'enquête, 10 ont renseigné le nombre de saisines reçues sur **au 1^{er} trimestre de l'année scolaire 2022 (septembre à novembre 2022)**, là encore avec des chiffres très variables selon les équipes :

- **Moins de 10 saisines reçues** : 5 EMAS concernées (2 en Maine et Loire, 1 en Sarthe et 2 en Vendée)
- **Entre 18 et 25 saisines reçues** : 2 EMAS concernées (1 en Maine et Loire et 1 en Sarthe)
- **Entre 30 et 35 saisines reçues** : 2 EMAS concernées (1 en Maine et Loire et 1 en Loire Atlantique)
- **Plus de 50 saisines reçues** : 1 EMAS concernée en Maine et Loire. Il est à noter une montée des sollicitations particulièrement importante pour l'EMAS intervenant au 1^{er} degré en Maine et Loire, qui est passé de 21 saisines reçues entre septembre 2021 et juin 2022 à 55 sur le seul premier trimestre de l'année 2022 (septembre à novembre).

Le nombre de situations d'élèves accompagnés

Parmi les 11 EMAS en activité au moment de l'enquête, 10 ont renseigné le nombre de situations d'élèves accompagnés sur **l'année scolaire allant de septembre 2021 à juin 2022**, avec des chiffres très variables selon les équipes. Au total, cela représente **306 situations accompagnées sur l'année scolaire de 2021/22**, sans compter les 26 situations accompagnées par la 11^e EMAS entre janvier et décembre 2021 (cette équipe comptabilise son activité en année civile et non en année scolaire).

- **Moins de 10 situations d'élèves accompagnés** : 3 EMAS concernées (1 en Maine et Loire, 1 en Sarthe et 1 en Mayenne), dont 2 ont démarré leur activité en janvier 2022 et 1 en septembre 2021.
- **Entre 15 et 20 situations d'élèves accompagnés** : 4 EMAS concernées (3 en Maine et Loire et 1 en Vendée)
- **Entre 66 et 84 situations d'élèves accompagnés** : 3 EMAS concernées (1 en Loire Atlantique, 1 en Maine et Loire et 1 en Sarthe).

A l'échelle des départements, sur l'année scolaire allant de septembre 2021 à juin 2022, les 306 situations accompagnées se répartissent comme suit :

- 84 situations accompagnées en Loire Atlantique
- 127 situations accompagnées en Maine et Loire
- 75 situations accompagnées en Sarthe
- 20 situations accompagnées en Vendée

Notons que la 11^e EMAS, en Mayenne, a indiqué avoir accompagné 26 situations d'élèves entre janvier et décembre 2021.

10 EMAS ont indiqué le nombre de situations d'élèves accompagnés au cours du **premier trimestre de l'année scolaire 2022/23** (septembre à novembre 2022), pour un total **146 situations**, soit presque la moitié du nombre de situations accompagnées sur l'année scolaire 2021/2022. Ces chiffres témoignent de la montée en charge de ces équipes.

L'EMAS dans son environnement : quels partenariats ?

L'articulation avec les éventuels ESMS déjà engagés dans les situations

« L'équipe mobile sollicitée au sujet d'un élève en situation de handicap déjà accompagné par un ESMS apporte son appui à la demande de ce dernier ».

(Circulaire n° DGCS/SD3B/2021/109 du 26 mai 2021 relative au cahier des charges des EMAS).

Bien que cela ne représente pas la majorité des situations pour lesquelles les EMAS sont sollicitées, ces équipes peuvent intervenir pour des élèves bénéficiant déjà d'un accompagnement médico-social.

Plusieurs EMAS expliquent **prendre d'abord contact** auprès de l'éventuel ESMS déjà présent sur la situation au moment de la saisine et de **solliciter son accord avant d'intervenir**. Il importe ensuite de bien préciser **comment les rôles se répartissent entre chaque acteur**. A noter cependant que certaines EMAS ont à l'inverse pour principe de ne pas intervenir si un établissement ou service accompagne déjà l'élève :

« S'il y a déjà un ESMS d'identifié et chargé d'une prise en charge, l'EMAS n'intervient pas. Si la situation se présentait, il faudrait un travail préalable d'ajustement et de consensus autour des objectifs de l'intervention de l'EMAS dans ce contexte particulier » (EMAS A, 49).

Lorsqu'elles interviennent alors qu'un ESMS est déjà engagé dans la situation concernée, les EMAS expliquent que **leur rôle consiste à apporter un nouveau regard sur la situation**, à croiser leurs analyses avec celles du partenaire et à ainsi proposer de nouvelles préconisations qui sont partagées avec les professionnels. En revanche, il ne s'agit aucunement de remplacer l'accompagnement par l'ESMS, insistent-elles.

« Notre intervention est complémentaire à l'ESMS, nos pistes et préconisations étant échangées avec les partenaires » (EMAS E, 49).

« Une situation d'intervention conjointe EMAS + SSEFIS. L'EMAS est intervenue sur le plan éducatif et en ergothérapie à l'école pour réaliser des bilans et des observations en vue de faire des préconisations à l'ensemble des intervenants scolaire et du SSEFIS » (EMAS B, 85).

Il ne s'agit aucunement de remplacer ou suppléer un accompagnement déjà en place, mais bien de travailler en **s'articulant aux missions et champs de compétence** de chaque acteur :

« L'EMAS n'a pas vocation à remplacer les dispositifs de soins ou de protection existants dans la situation ou pouvant être sollicités » (EMAS G, 72).

« Respect des missions confiées et champs de compétences (équipes pédagogiques et éducatives mais également partenaires présents dans la situation de l'élève, par exemple : Protection de l'enfance, autre service ou établissement médico-social...) » (EMAS H, 72).

Plusieurs EMAS expliquent qu'en tant qu'**acteur tiers**, leurs observations en milieu scolaire et leurs analyses permettent d'opérer **un pas de côté** parfois utile pour les professionnels des ESMS accompagnant l'élève concerné, en particulier lorsqu'il s'agit de situations complexes :

« Lien et concertations régulières avec les partenaires médico-sociaux. L'idée est d'apporter un nouveau regard à un moment donné auprès du partenaire médico-social sur un temps limité avant de lui laisser la place. Partage de notre analyse sur la situation et mise en commun de nos actions :

participation aux PPA des ESMS par exemple [...] Les observations en classe, notamment celles effectuées par la psychologue et l'ergothérapeute permettent d'apporter un autre regard sur les difficultés de l'enfant, notamment lorsque nous identifions des troubles spécifiques de apprentissages. Nous prenons de la distance sur la situation de l'enfant et sommes force de propositions dans les situations enkystées » (EMAS D, 85).

Certaines EMAS expliquent travailler étroitement avec les ESMS gérés par la même association. C'est le cas de cette EMAS portée par plusieurs organismes gestionnaires, qui souligne l'intérêt de cette collaboration en matière de coordination :

« L'EMAS, de par sa constitution (portée par deux organismes) représente à elle-même les deux grosses associations du médicosocial sur notre territoire. Cela facilite la coordination et nous permet d'avoir un regard sur les notifications qui arrivent sur les listes d'attente SESSAD et ITEP. Très souvent nous proposons de présenter nos institutions aux professionnels ou aux parents si besoin » (EMAS F, 49).

Il y a alors un enjeu à pouvoir bien identifier au sein de l'association mais aussi auprès des partenaires en quoi l'accompagnement de l'EMAS est différent d'un autre type d'accompagnement (par exemple PCPE ou SESSAD) :

« L'EMAS a rejoint une plateforme de services déjà composée d'un SESSAD et d'un PCPE. Entre pairs puis auprès de nos commanditaires, notre enjeu/survie est de pouvoir bien identifier et rendre lisible ce qui relève d'un accompagnement SESSAD, d'un PCPE et de l'EMAS ; l'EMAS a une visée très inclusive (intervenir exclusivement dans l'environnement) tandis que le SESSAD relève d'un accompagnement intégratif de l'enfant (intervenir près de lui) » (EMAS A, 49).

Certains EMAS choisissent d'accompagner des situations qui ne sont pas suivies par l'ESMS porteur :

« Le département de la Sarthe compte un seul DITEP. L'EMAS étant portée par ce dernier, le choix a été fait qu'elle n'intervienne pas pour les situations accompagnées par le DITEP » (EMAS 72).

Un rôle en matière de coordination plus ou moins investi selon les EMAS

Certaines EMAS expliquent jouer un rôle en matière de coordination et de mise en lien des acteurs, là où d'autres déclarent ne pas intervenir sur ce plan. **Selon les équipes, la part accordée à la coordination est ainsi plus ou moins importante** : certaines se limitent à dispenser des conseils sur les acteurs de droit commun et/ou spécialisés auprès des enseignants voire des familles, d'autres peuvent aussi transmettre des informations auprès des partenaires :

« Force d'informations et de conseils auprès des enseignants. Pas de contacts directs » (EMAS J, 49).

« Nous ne faisons pas d'accompagnement direct. Ce sont les pôles santé sociaux qui prennent note de nos préconisations et les relaient aux familles et aux partenaires territoriaux au besoin. Du fait de notre enquête, nous pouvons également, sous l'accord des responsables légaux, transmettre certaines informations à des partenaires, notamment libéraux » (EMAS E, 49).

D'autres en revanche organisent des concertations partenariales et peuvent coordonner des actions, notamment dans le cas suivant qui concerne une EMAS rattachée à une EMR, qui peut prendre le relais sur certaines situations complexes et permettre ainsi de coordonner l'ensemble des partenaires :

« Organisation de concertations partenariales avec les professionnels libéraux après accord de la famille afin de réfléchir ensemble aux besoins de l'enfant. Dans les situations relevant de l'aide sociale à l'enfance, nous pouvons solliciter des synthèses ASE. Enfin, sur les situations complexes, un relais vers l'EMR (équipe mobile ressources) est envisagé et travaillé avec l'ASE, afin que nous puissions, en parallèle de nos actions au sein de l'école, coordonner l'ensemble des partenaires » (EMAS D, 85).

Parmi les partenaires les plus cités dans les réponses des EMAS figurent les **acteurs du soin, de l'aide sociale à l'enfance, les professionnels libéraux et les MDPH/MDA.**

« Coordination avec des professionnels en libéral qui interviennent auprès de l'enfant. Liens avec la MDPH, CMP enfant, ESMS qui prennent le relais » (EMAS B, 85).

« Les principaux partenaires restent le soin (équipes mobiles, pédopsychiatrie), l'aide sociale à l'enfance, les maisons des solidarités ou encore la mairie » (EMAS F, 49).

« Des points peuvent être fait notamment avec les professionnels de la protection de l'enfance afin de clarifier/préciser les modalités de scolarisation envisagées ou sur la construction d'un aménagement d'un parcours médico-social ou les articulations à l'œuvre » (EMAS L, 44).

Rappelons que certaines EMAS participent à des commissions partenariales d'évaluation des demandes. Les liens avec les partenaires sont donc présents dès la réception des saisines qui sont examinées collectivement. C'est ce qu'explique cette EMAS implantée en Mayenne :

« La mise en lien et le travail de coordination se fait quasi mensuellement auprès de nos partenaires privilégiés à savoir le sanitaire (présence de la pédopsychiatrie), la protection de l'enfance, les antennes solidarités de proximité, l'Education nationale et la direction diocésaine. [...] Via l'équipe élargie, l'EMAS permet un travail ensemble sans enjeux des places, de l'accueil où chacun prend ses responsabilités sans que ce soit une injonction d'un autre. L'EMAS et l'EMR, par son travail sur l'ensemble du territoire mayennais et auprès des différents partenaires de l'enfant peut permettre à contribuer à repérer ce qui se passe sur le territoire, quel que soit les lieux d'accueil des enfants » (EMAS K, 53).

Une EMAS explique que son action peut contribuer à *« initier une mise en lien entre les acteurs de la situation et la scolarité »*, lorsque la famille l'autorise à prendre contact avec eux. Une autre met en avant l'intérêt que peut revêtir sa double-connaissance du fonctionnement des établissements scolaires et du handicap, pour l'école comme pour les partenaires médicosociaux et sanitaires.

Des liens variables avec les services de Protection de l'Enfance selon les EMAS

Même si ce point n'a pas été spécifiquement investigué dans le cadre de l'enquête, les réponses des EMAS indiquent que **certaines équipes travaillent régulièrement avec les services de protection de l'enfance, là où d'autres n'ont que très peu de contacts. Les liens sont donc très variables selon les équipes.** Pour rappel, trois EMAS interviennent assez souvent auprès d'enfants bénéficiant d'une mesure de protection au titre de l'ASE et cinq de temps en temps.

« Echanges réguliers avec l'éducateur ASE sur nos observations au sein de l'école et les besoins identifiés notamment en termes d'orientation. Sollicitations ponctuelles de synthèse ASE afin de coordonner les actions des partenaires » (EMAS D, 85).

« Nous sommes régulièrement sollicités pour des situations qui relèvent de l'ASE. Nos fonctions et notre réseau nous permettent d'établir un bon partenariat et de recueillir des informations que ne pourraient pas obtenir un professionnel de l'Education nationale » (EMAS F, 49).

« Depuis janvier 2021, l'ASE 53 fait partie de l'équipe élargie, cela permet un travail de proximité et une meilleure connaissance mutuelle qui va se poursuivre dans les mois à venir avec un renforcement de ce travail via l'Équipe Mobile de Soutien à la protection de l'enfance » (EMAS K, 53).

Plusieurs EMAS ont souligné les besoins très importants en matière de soutien à la scolarisation des enfants relevant de la Protection de l'Enfance face auxquels les propositions de réponses restent trop souvent limitées. L'une de ces EMAS a proposé en Sarthe un dispositif spécifique d'appui pour travailler la scolarisation des enfants présentant des besoins particuliers. Celui-ci n'a en revanche pas encore été activé par l'ASE, précise-t-elle :

« Nous sommes en lien avec l'ASE et autres services de Protection de l'Enfance pour chaque situation d'élève suivie par ces services. Nous constatons qu'au regard de l'éventail de leurs missions, la place accordée à la scolarité est souvent minime. En effet, la scolarité des élèves qui nous concernent requiert un étayage important et une communication importante entre les acteurs de sa vie. L'EMAS a proposé à l'ASE un dispositif d'appui particulier visant à favoriser l'intégration scolaire des enfants présentant des besoins particuliers. Ce dernier n'a pas été sollicité. Pour autant, l'EMAS constate aujourd'hui encore que des scolarités sont mises à mal du fait de la préparation insuffisante de l'arrivée de l'élève au sein d'un nouvel établissement » (EMAS G, 72).

Des équipes intervenant en complémentarité des ressources internes de l'Education nationale

« Ces équipes mobiles interviennent à **titre subsidiaire**. Elles ne se substituent pas aux ressources existantes telles que les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), les enseignants ressources, les fonctions ressources d'un établissement ou service médico-social, les professionnels de santé intervenant déjà dans l'établissement scolaire, mais agissent en complément de ceux-ci ».

(Circulaire n° DGCS/SD3B/2021/109 du 26 mai 2021 relative au cahier des charges des EMAS).

Une approche complémentaire pour construire avec la communauté éducative des environnements plus inclusifs

Les EMAS ainsi que les partenaires interrogés se sont assez largement exprimés sur les apports de l'intervention de ces équipes sur les professionnels de la communauté éducative, en soulignant tout particulièrement l'intérêt de leur approche complémentaire. Trois principaux apports ont été décrits :

- Amener les professionnels de la communauté éducative à décaler leur regard et à aborder la situation sous un autre angle, en favorisant la prise de recul
- Construire avec la communauté éducative des milieux scolaires plus inclusifs
- Proposer un espace-tiers, un lieu d'expression permettant une certaine liberté de parole pour les professionnels de la communauté éducative

Amener les professionnels de la communauté éducative à décaler leur regard et à aborder la situation sous un autre angle, en favorisant la prise de recul : les EMAS apportent une grille de lecture complémentaire, elles alimentent l'analyse que l'enseignant dresse de la situation à partir de leur champ d'expertise, en tant que professionnels du secteur médico-social mais aussi d'acteurs tiers, extérieurs à la situation. Elles peuvent ainsi compléter, confirmer, infirmer certaines de ses hypothèses et de ses constats, en échangeant à partir de leurs observations mais aussi de ce que perçoit et décrit l'enseignant. Il ne s'agit pas d'imposer des conclusions qui viendraient remplacer la lecture que fait l'enseignant de la situation, mais bien de construire l'analyse avec lui et l'équipe pédagogique plus généralement, en proposant un autre éclairage. Cette complémentarité a été particulièrement soulignée par les IEN-ASH interrogés, qui insistent sur le fait que les EMAS apportent un diagnostic extérieur à celui de l'école, qui est davantage orienté vers la pédagogie. C'est la complémentarité de ces approches qui enrichit l'analyse et qui permet aux professionnels (enseignants, AESH...) d'envisager la situation autrement, sous d'autres prismes qu'uniquement celui de la pédagogie et des apprentissages, sans qu'il ne s'agisse pour autant de remettre en cause leur champ d'expertise.

« Nous sommes complémentaires parce que nous n'avons pas les mêmes formations et connaissances et surtout nous sommes à des places différentes. Ainsi les partages sont complémentaires lors d'échanges sur les situations » (EMAS F, 49).

« Nous n'intervenons pas sur la question pédagogique mais sur la compréhension de la complexité de la situation d'un élève (familiale, sociale...), sur la clinique de ce dernier, sur la posture, le positionnement des professionnels de par notre expérience d'éducateurs spécialisés » (EMAS L, 44).

L'intervention de l'EMAS vise à **construire avec la communauté éducative des milieux scolaires plus inclusifs** en procédant au cas par cas, en élaborant les choses avec les équipes en place plutôt qu'en cherchant à appliquer des protocoles standardisés.

« Notre culture médico-sociale, différente de celle de l'Education nationale vient porter un autre regard sur les besoins des enfants à besoins particuliers. Nous tentons parfois d'assouplir des procédures internes bien ancrées. [...] Notre regard extérieur permet d'explorer des pistes qui n'ont pas encore été tentées » (EMAS D, 85).

« L'EMAS est une ressource permettant à l'Education nationale via un service extérieur de réfléchir et mettre au travail l'inclusion sans que celle-ci soit simplement un idéal à viser mais bien une construction où chacun - de sa place avec les moyens qu'il a - s'y inscrit. C'est un travail resserré qui prend tout son sens au « un par un » des situations, sans vouloir y appliquer des protocoles, mais en prenant compte le jeune, son environnement ainsi que l'enseignant, l'AESH et l'ensemble de l'école » (EMAS K, 53).

Proposer un espace-tiers, un lieu d'expression permettant une certaine liberté de parole pour les professionnels de la communauté éducative : l'EMAS est un acteur extérieur à l'Education nationale, dont l'intervention permet d'ouvrir un espace de parole où les équipes pédagogiques ont la possibilité de s'exprimer en dehors de l'institution.

« N'intervenant pas directement auprès des jeunes, nous avons un positionnement plus à distance qui permet de faire un pas de côté » (EMAS A, 49).

« Extériorité vis à vis de nos collègues de l'Education nationale qui favorise une liberté de parole » (EMAS L, 44).

Plusieurs partenaires interrogés au sein de l'Education nationale expliquent que certains professionnels concernés par les saisines, les enseignants, les AESH, etc., peuvent exprimer de la souffrance. Il arrive que les situations auxquelles ils sont confrontés soient vécues comme des échecs personnels. L'EMAS vient alors proposer une parole autre, qui n'est pas celle de l'Education nationale mais bien celle d'un acteur médico-social, un acteur tiers qui peut conforter, rassurer ces professionnels et leur faire prendre conscience que les difficultés rencontrées ne sont pas liées à l'enseignant lui-même ou à l'AESH.

« Beaucoup d'enseignants réagissent comme une remise en cause personnelle quand il y a une situation difficile avec l'élève, en se disant que c'est de ma faute, qu'il est contre moi, que je n'arrive pas à me faire obéir. Alors que ce n'est pas ça, ce serait n'importe quel adulte, ce serait pareil. Le retour de l'EMAS est précieux parce qu'il permet de dire que cet enfant, il n'est pas bien ou se comporte de cette manière pour telle ou telle raison » (inspecteur de circonscription).

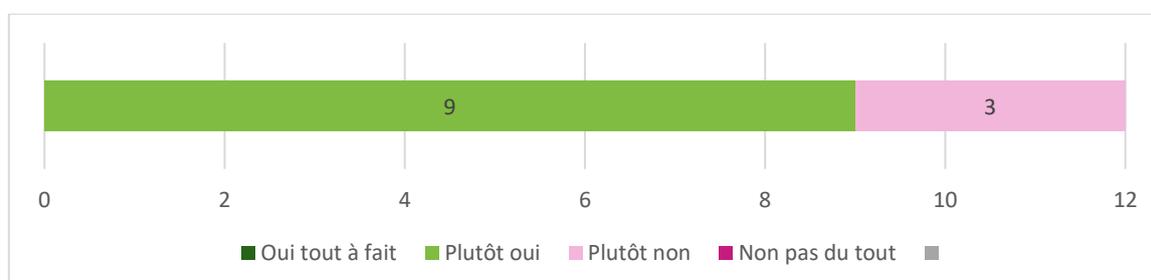
« Les équipes ont besoin d'un espace de parole pour dire que c'est difficile, qu'elles en ont marre. C'est très fatigant et prenant psychologiquement d'accompagner ces enfants. Il faut pouvoir venir déverser à un moment tout ce qui ne va pas pour ensuite être disponible pour construire avec la famille, avec l'enfant » (enseignante-ressource).

Certains partenaires interrogés au sein de l'Education nationale déclarent ne pas être favorables à ce qu'un enseignant spécialisé fasse partie de l'EMAS, afin justement que les enseignants des établissements scolaires ne se sentent pas jugés par un pair, par un autre enseignant. Plusieurs ont également souligné que les professionnels de la communauté éducative pouvaient se sentir plus libres dans leurs propos, du fait que l'EMAS n'avait pas à rendre compte du contenu des échanges auprès de l'Education nationale. Cet aspect peut s'avérer très important dans le cas de situations où les équipes pédagogiques sont en souffrance et en colère contre l'institution, explique une enseignante ressource. Dans ce cas-là, précise-t-elle, il est difficile pour elle d'intervenir car elle représente malgré elle l'Education nationale aux yeux de l'équipe, elle fait partie de l'institution. L'alliance est parfois plus facile à mettre en place avec ses équipes lorsque le soutien provient d'un acteur tiers, en l'occurrence l'EMAS.

Une majorité d'EMAS estimant leurs missions plutôt suffisamment comprises par la communauté éducative

La plupart des EMAS (n9) estiment que leurs missions sont plutôt suffisamment bien comprises par la communauté éducative.

Figure 24 : Globalement, les missions de l'EMAS vous semblent-elle suffisamment comprises de la part de la communauté éducative ?



Sources : Enquête EMAS CREAI 2022, 12 répondants

Trois déclarent que ce n'est plutôt pas le cas. En Vendée, une EMAS regrette le manque de communication auprès des enseignants. Deux en Maine et Loire indiquent qu'il y a **un décalage entre les attentes des enseignants (autour d'interventions directes) et ce que propose l'EMAS.**

« Les missions proposées par l'EMAS ne semblent pas être en adéquation avec les envies et besoins des enseignants. La communauté éducative souhaite des interventions directes auprès des jeunes et des familles (du type SESSAD) » (EMAS A, 49)

« Les chefs d'établissement sont au clair avec les missions de l'EMAS, les AESH également, pour les enseignants cela reste fluctuant » (EMAS I, 49).

Ce constat est également partagé par d'autres équipes, qui mettent en avant le fait que les enseignants peuvent attendre parfois de l'EMAS que celle-ci puisse **intervenir dans l'attente de la mise en place d'un accompagnement médico-social.**

« Nos missions sont comprises la majeure partie du temps, mais les attentes des enseignants qui reviennent souvent sont celles d'un accompagnement direct des situations d'attente, en vue d'une orientation en ESMS, ce que nous ne proposons qu'exceptionnellement. Ils attendent aussi des effets rapides alors que nous ne sommes pas sur la même temporalité » (EMAS D, 85).

Des **explications vis-à-vis de la logique inclusive** et des aménagements de l'environnement sont également souvent nécessaires, soulignent certaines EMAS :

« De manière générale, la communauté éducative attend des réponses toutes faites pour les enfants. Cela reste difficile de questionner les postures professionnelles et les fonctionnements institutionnels. De manière générale, le souhait est que l'enfant s'adapte à sa scolarité et non l'inverse. Pour autant, une fois nos missions expliquées, les professionnels qui font le choix de travailler avec nous nous font des retours globalement positifs » (EMAS G, 72).

Plusieurs EMAS expliquent qu'avec le temps, couplé à un travail important d'explication et de communication, **leurs missions sont de mieux en mieux comprises.** « La communication est un axe important à poursuivre pour valoriser ce nouveau type de collaboration environnement scolaire/médico-social » déclare une EMAS sarthoise. C'est aussi ce qu'évoque cette EMAS, qui décrit notamment les difficultés liées à la confusion qu'a pu générer la création d'un autre type d'équipe mobile au moment du démarrage de leur activité :

« Les missions semblent de mieux en mieux comprises par la communauté éducative. La plupart du temps quand une situation est évoquée, elle se termine par l'élaboration d'une fiche saisine car l'EMAS peut apporter son expertise. Les chefs d'établissements peuvent nous transmettre leurs satisfactions à l'égard de notre équipe dans leurs établissements et en perçoivent grandement l'intérêt voire la nécessité. Au début, l'arrivée de l'EMLA (Equipe Mobile de Liaison pour Adolescents) au même moment que la création de l'EMAS a généré de la confusion et du trouble mais, au bout de 3 ans, en travaillant avec chacune de ces deux structures, les professionnels semblent parvenir à faire la différence. Une plaquette commune a d'ailleurs été construite avec le centre hospitalier afin de clarifier les missions de chaque équipe mobile » (EMAS F, 49).

Une articulation des EMAS avec les ressources internes à l'Education nationale encore en construction

Sur l'ensemble des départements, les EMAS ont des temps d'échanges réguliers avec l'Education nationale, notamment avec l'IEN-ASH, afin de faire le point sur les situations accompagnées. Il peut aussi d'agir de réunions organisées dans le cadre des Pôles ressource. Ces rencontres permettent progressivement de

clarifier les rôles de chacun et de coordonner les actions, par exemple si l'EMAS intervient auprès de l'équipe pédagogique et le RASED auprès de l'élève. Ces réunions sont aussi l'occasion d'échanger des informations, des analyses, des constats dressés sur des situations connues de l'EMAS mais pas de l'Education nationale et vice versa, ou encore d'analyser ensemble certaines situations.

Malgré ces liens, les EMAS comme les partenaires interrogés ont mentionné des difficultés encore présentes dans le partenariat avec l'Education nationale. Tous les répondants insistent sur le fait que tisser cette relation partenariale prend du temps et qu'elle est encore en construction. Plusieurs pierres d'achoppement ont été citées.

Des professionnels de deux mondes qui parfois ne s'entendent et ne se comprennent pas : plusieurs EMAS et partenaires issus de l'Education nationale ont rapporté des situations où des propos tenus par des professionnels de l'EMAS envers des personnels de l'Education nationale et vice versa avaient pu être très mal reçus, les manières de communiquer et les termes employés pouvant donner lieu à de mauvaises interprétations de part et d'autre. Un enseignant-ressource explique par exemple qu'en s'adressant aux enseignants, il est généralement préférable que l'EMAS emploie le terme de « suggestions » plutôt que celui de « préconisations », qui peut être compris par certains comme une véritable injonction. Le langage utilisé pour se parler est un thème qui est revenu plusieurs fois dans les entretiens avec les partenaires de l'Education nationale. Un inspecteur de circonscription explique avoir travaillé avec l'EMAS autour du langage et de la manière de se présenter aux équipes et dans leur plaquette, pour que le message à transmettre soit bien compris de la part des enseignants.

Plusieurs de ces partenaires soulignent l'importance à ce qu'il y ait des interlocuteurs-clefs identifiés au sein de l'Education nationale, avec lesquels les EMAS peuvent travailler et qui peuvent faciliter la mise en relation de ces professionnels du médico-social avec les équipes pédagogiques. C'est ce que permet par exemple l'adossement en Maine et Loire de l'EMAS premier degré au PAD (Pôle d'Appui Départemental)⁴, explique son coordinateur ainsi que l'ancien IEN-ASH du département. Le PAD offrirait une sorte de médiation qui faciliteraient les échanges et permettrait de mieux faire comprendre et entendre les propos des uns et des autres, des professionnels de l'EMAS et de la communauté pédagogique. Les réunions régulières entre les représentants de l'Education nationale et les EMAS, par exemple les commissions d'examen concerté des saisines ou bien les réunions dans le cadre des Pôles ressource, ont aussi cette vocation à permettre une acculturation réciproque et à construire les canaux d'une communication efficiente, dénuée le plus possible de risques d'incompréhension et de quiproquos. Comme l'explique un inspecteur de circonscription interrogé, *« c'est important pour que chacun puisse se présenter, j'accorde une grande importance aux relations interpersonnelles, pouvoir mettre une tête sur un nom. Et que ce soit bien dit de chaque côté de la table que chacun est dans son rôle et que ce n'est pas les uns qui essaient de prendre le travail des autres »*.

Une clarification progressive des rôles de chacun, mais qui reste encore inachevée : de nombreuses EMAS et partenaires interrogés ont décrit les interrogations, voire les craintes exprimées par plusieurs professionnels de l'Education nationale face au risque de se voir dépossédé de leurs missions. Malgré les explications, certaines appréhensions peuvent être difficile à lever, comme l'expliquent ces EMAS :

⁴ En 2023, le PAD et l'EMAS 1^{er} degré ont commencé à participer ensemble à des séances d'analyse de pratiques, en vue notamment de faire davantage équipe et de favoriser le partage de culture.

« Les psychologues de l'Education nationale ont exprimé leurs interrogations vis-à-vis des missions de l'EMAS. Pour elles, nos missions sont trop semblables aux leurs. Malgré des explications le travail de partenariat se met difficilement en place » (EMAS A, 49).

« Communication parfois complexe (culture et langage différents), appréhension (peur de la concurrence) de certains RASED » (EMAS H, 72).

« La place ne nous est pas toujours donnée. Il peut encore demeurer une certaine méfiance et un besoin de réassurance et d'acculturation » (EMAS F, 49).

Pour autant, la plupart des EMAS et des partenaires s'accordent pour dire que ces équipes sont de mieux en mieux repérées, que leurs missions sont progressivement davantage identifiées comme complémentaires aux ressources internes de l'Education nationale, à mesure des interventions qu'elles réalisent et du bouche-à-oreille. Plusieurs EMAS précisent contacter systématiquement certains acteurs (RASED, enseignants spécialisés, psychologues, assistantes sociales, infirmières scolaires...) lorsqu'elles reçoivent les saisines, afin *« de pouvoir tenir compte du travail et des observations déjà réalisés »* explique l'une d'elles et de ne pas les écarter. Les IEN-ASH interrogés insistent quant à eux sur l'importance à inclure ces acteurs, indiquant que cela n'a pas toujours été le cas et qu'il a fallu parfois repréciser à certaines EMAS le fonctionnement des différents échelons propres à l'Education nationale. Les risques de faire doublon ou d'avoir des dispositifs étanches l'un à l'autre demeure également un point de vigilance important, soulignent plusieurs de ces IEN-ASH. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles il est essentiel selon eux que l'inspecteur de circonscription soit informé des saisines, afin de s'assurer que l'intervention de l'EMAS ne vient pas se substituer aux missions de certaines ressources internes (RASED...).

Des réticences parfois fortes de la part de certaines équipes pédagogiques face à l'intervention des EMAS :

Certains partenaires tels que des enseignants-ressource ou des IEN-ASH expliquent être régulièrement confrontés à des discours d'opposition portés par certaines équipes pédagogiques. *« Il faut parfois faire comprendre qu'on n'est pas en train de fermer des places d'IME pour ouvrir des EMAS »* explique un IEN-ASH. Il peut aussi s'agir parfois de postures d'enseignants réfractaires aux principes de l'école inclusive, qui refusent alors de travailler avec l'EMAS et de mettre en place les adaptations proposées :

« Les difficultés rencontrées avec l'Education nationale viennent de ce que chaque professionnel de cette institution perçoit de l'école inclusive. Dans encore bien des cas, certains enfants sont considérés comme ne relevant pas des compétences des enseignants, leur postulat de départ étant qu'ils s'adressent à des élèves. Les enseignants qui nous sollicitent sont donc régulièrement en attente d'une réponse d'accompagnement direct des élèves. Ils considèrent que c'est l'élève qui a besoin d'aide et non eux. Dans cet ordre d'idées, les situations qui nous sont adressées sont souvent très dégradées et nous pouvons être considérés comme un ultime recours » (EMAS G, 72).

Plusieurs répondants soulignent les fortes différences de culture professionnelle entre le secteur médico-social et celui de l'Education nationale, avec des enseignants pour qui l'intervention d'une EMAS peut être difficile à accepter :

« Une culture très différente entre le médico-social et l'Education nationale. En effet, les enseignants acceptent difficilement de renoncer à leur fonction première d'enseigner, ce qui reste à travailler » (EMAS D, 85).

« [Il faut] accompagner les enseignants dans une logique inclusive afin d'adapter leur approche pédagogique sans les remettre en cause dans leur cœur de métier » (EMAS I, 49).

Notons également que certaines EMAS et partenaires interrogés ont rapporté des retours plutôt négatifs d'équipes pédagogiques très en souffrance, qui s'attendaient à une résolution rapide de la situation, avec une intervention directe auprès de l'élève. Ces exemples traduisent un décalage entre les attentes de ces équipes et l'accompagnement que propose l'EMAS.

Une très grande hétérogénéité de pratiques selon les circonscriptions : les saisines sont très disparates d'une circonscription à l'autre expliquent plusieurs EMAS et IEN-ASH. Un inspecteur de circonscription, rencontré dans le cadre de cette enquête, explique avoir associé les EMAS aux temps de réunion du Pôle ressource de sa circonscription, qui regroupent l'IEN, les conseillers pédagogiques, les RASED et les enseignants référents. Mais il ajoute que cette pratique n'est aucunement instituée à l'échelle de l'ensemble des circonscriptions et qu'elle dépend des choix effectués par les inspecteurs en place. Cet inspecteur regrette l'absence de cahier des charges à destination des cadres qui pourrait guider davantage les inspecteurs dans la mise en place de ce partenariat avec les EMAS.

La communication sur les EMAS a parfois été insuffisamment diffusée au sein des établissements scolaires expliquent plusieurs EMAS, notamment auprès du second degré et dans certains départements. Certaines regrettent également que les directions d'établissement n'aient pas assez relayé l'information sur les EMAS auprès des équipes enseignantes.

Les EMAS, un dispositif plus facilement investi par les établissements du premier degré ?

Bien que plusieurs EMAS interviennent assez souvent en collège, beaucoup reconnaissent que les saisines concernent majoritairement des établissements du premier degré. Ce constat est également dressé par les IEN-ASH interrogés, qui rappellent qu'un faible nombre de saisines dans les collèges ne signifie pas pour autant que les besoins sont inexistantes. Ces IEN-ASH, ainsi que d'autres partenaires interrogés (inspecteur de circonscription, chargé de mission situations complexes, enseignants-ressources...) proposent plusieurs hypothèses pour tenter d'expliquer pourquoi les équipes du second degré se seraient moins emparées des EMAS :

Un recours à l'exclusion, avant d'envisager de saisir l'EMAS : les établissements du second degré disposent de protocoles disciplinaires permettant d'exclure un jeune en cas de manquements graves et répétés à ses obligations d'élève. Ce n'est en revanche pas le cas pour les établissements du premier degré. Plusieurs répondants ont indiqué que les sanctions disciplinaires, dont l'exclusion définitive, étaient parfois privilégiées par les établissements, là où une intervention de l'EMAS aurait pu permettre d'envisager d'autres solutions.

Des professeurs des écoles plus isolés, qui « portent la situation au quotidien » : certains répondants rappellent que dans les collèges, les enseignants peuvent faire appel à des professionnels tels que le médecin scolaire, l'infirmier scolaire, l'assistant des services sociaux, mais aussi le conseiller principal d'éducation ou encore le référent du décrochage scolaire. Par ailleurs, les enseignants ne sont pas en présence de l'élève concerné toute la journée, comme c'est le cas pour les professeurs des écoles. La situation peut ainsi être plus difficilement supportable pour un enseignant du premier degré qui se trouve confronté quotidiennement aux difficultés.

Des habitudes de travail et une culture de l'école inclusive qui seraient plus ancrées dans le premier degré : plusieurs répondants observent que les professeurs des écoles seraient plus réceptifs à l'approche proposée par les EMAS, à entrer en relation avec des professionnels du secteur médico-social pour réfléchir à l'évolution

de leurs pratiques. Certains partenaires estiment que la « culture de l'aide » serait plus présente dans les écoles maternelles et primaires, que les professeurs des écoles ont aujourd'hui plus de facilité à demander et à accepter une aide extérieure.

Une communication qui a plutôt ciblé les établissements du premier degré et les directeurs d'école dans certains départements.

En Maine et Loire, quatre EMAS interviennent uniquement dans les établissements du second degré

En Maine et Loire, le choix retenu a été de créer en premier lieu des EMAS s'adressant aux établissements du second degré, pour deux raisons principales, explique l'IEN-ASH en poste au moment de leur création, en 2019/2020. D'abord, les collèges ont vu le nombre de situations de jeunes en situation de handicap augmenter, du fait que ces élèves d'abord accueillis en maternelle et en primaire ont grandi. Ensuite, les établissements du premier degré bénéficiaient déjà d'un certain nombre de ressources internes : le service départemental de l'école inclusive, les conseillers pédagogiques, les pôles ressource de circonscription. Il a alors semblé pertinent de plutôt outiller les établissements du second degré.

Une collaboration très limitée avec les PIAL, hormis en Maine et Loire

La collaboration des EMAS avec les PIAL est très limitée, hormis pour les équipes du Maine et Loire intervenant au second degré, qui proposent notamment des groupes de parole, d'échanges de pratiques et de sensibilisation pour les AESH :

« Nous commençons à mettre en place, avec les directeurs de PIAL, des groupes de parole pour les AESH » (EMAS A, 49).

« Cette année, nous avons particulièrement axé notre intervention sur les PIAL et mis en place des groupes d'échanges de pratiques professionnelles auprès des AESH. Les professionnels sont très en attente de ces moments. C'est en effet l'une des missions des EMAS de former et sensibiliser les AESH » (EMAS F, 49).

« Nous ne travaillons qu'avec les PIAL renforcés, car c'est notre intervention qui fait d'un PIAL un PIAL renforcé. Nous travaillons en lien avec les coordonnateurs et pilotes de PIALs d'un point de vue organisationnel, et nous mettons en place des groupes de paroles et des sensibilisations à destination des AESH » (EMAS E, 49).

« Séances collectives de sensibilisations thématiques avec apports théoriques et échanges de pratique réguliers (5 séances par an) [auprès d'un PIAL renforcé] » (EMAS I, 49).

En revanche, l'EMAS du Maine et Loire intervenant au premier degré déclare ne pas travailler auprès des PIAL, faute de moyens, précise-t-elle.

Dans les autres départements, les EMAS ne travaillent que très peu, voire pas avec les PIAL.

« Nous ne travaillons quasiment pas avec les PIAL. Au mieux quelques échanges de mails sur une année scolaire » (EMAS D, 85).

« Nous n'avons pas d'intervention spécifique auprès des PIAL. Cela étant nous avons pu mener des actions de sensibilisation auprès des AESH d'une même école, suite à des demandes formulées dans le cadre d'un appui » (EMAS G, 72).

« Pas d'actualité, pour l'instant, leur mission principale étant actuellement la gestion RH des AESH » (EMAS H, 72).

« Pour l'instant en Mayenne ce maillage n'a pas pu se mettre en place, c'est le chantier à construire mais c'est sans doute l'histoire qui fait cela car l'EMR/EMAS avait déjà fait ses propres circuits avant la mise en place des PIAL » (EMAS K, 53).

« L'Education Nationale n'a pas souhaité prioriser cet axe par crainte de confusion » (EMAS L, 44).

A noter cependant qu'une EMAS en Sarthe travaille actuellement sur l'expérimentation d'un PIAL renforcé, via une action de sensibilisation à destination des AESH et enseignants d'une école.

Les liens entre EMAS

Dans les départements, les EMAS sont en lien les unes avec les autres, selon diverses modalités.

La plupart des EMAS ont des **contacts directs avec les professionnels des autres équipes** de leur territoire. Certaines siègent à des **commissions partagées d'examen des saisines**, comme en Vendée. D'autres participent à des **réunions inter-EMAS**, notamment en Maine et Loire où ces rencontres sont organisées tous les trimestres, mais aussi en Sarthe. Ces rencontres visent notamment à coordonner leurs interventions sur le territoire, à partager leurs modes de fonctionnement et envisager l'harmonisation de certains outils. « Ces rencontres viseront aussi une forme d'intervision sur des situations complexes (regard tiers) et sur du partage d'outils concrets » ajoute une EMAS du 49. Ces réunions peuvent aussi servir à des passages de relais, indique cette EMAS sarthoise : « Nous sommes en lien avec les EMAS de notre territoire. Nous n'intervenons pas pour les mêmes problématiques d'élèves, l'idée étant que les équipes soient complémentaires les unes avec les autres. Nous organisons des rencontres régulières lors desquelles nous échangeons sur nos pratiques et où nous nous passons certaines situations en relais ».

Certaines EMAS expliquent avoir rencontré des équipes d'autres départements au moment de leur démarrage, afin de s'appuyer sur leurs expériences.

Notons que l'EMAS du Maine et Loire intervenant au premier degré indique travailler avec les autres EMAS du département lors d'un passage au collège, puisque ces dernières s'adressent aux établissements du second degré.

En Mayenne et en Loire Atlantique, départements ne comptant qu'une seule EMAS, les équipes indiquent assister à des réunions régionales organisées avant la crise sanitaire.

Synthèse des points forts, limites et axes d'amélioration

Cette dernière section récapitule les principaux points forts, limites et axes d'amélioration identifiés dans la présente étude.

Les principaux points forts et effets positifs selon les EMAS

Dans les questionnaires, la plupart des EMAS s'accordent pour identifier trois points forts de leurs équipes :

- Des équipes formées, pluridisciplinaires, aux compétences et expertises complémentaires qui permettent d'accompagner une diversité de situations et de handicaps
- Une connaissance fine du territoire, de ses acteurs et des institutions, avec des habitudes de collaboration
- Une réactivité des équipes face aux sollicitations.

A ces trois points, l'étude révèle également les atouts suivants :

- Des coopérations entre EMAS à l'échelle départementale, qui permettent de répondre à la diversité des sollicitations
- Une dynamique de coopération dans plusieurs départements, notamment au niveau de l'examen des saisines, sous la forme de commissions partenariales incluant des représentants des EMAS du territoire, de l'Enseignement public, de l'Enseignement privé, des ESMS, de la Protection de l'Enfance...

Plus spécifiquement, les EMAS s'avèrent complémentaire aux ressources internes de l'Education nationale :

- Les EMAS apportent des éléments sur l'identification, le rôle et le fonctionnement des partenaires
- Les EMAS apportent un autre regard sur les situations, une expertise médico-sociale et des outils utilisés par les professionnels de ce secteur, dans le respect des rôles et missions de chacun
- N'intervenant pas directement auprès de l'élève, elles offrent un espace tiers permettant une certaine liberté de parole et la prise de recul vis-à-vis des situations pour les équipes pédagogiques
- Elles permettent de travailler l'inclusion autrement, de travailler sur l'environnement de l'élève, situation par situation

Les EMAS ont décrit les effets positifs suivants :

- Des équipes pédagogiques rassurées, qui se sentent soutenues, écoutées, moins isolées
- Le changement de regard et de pratiques de professionnels (enseignants...)
- Des équipes pédagogiques plus outillées, qui parfois transposent les outils pour d'autres situations
- L'apaisement de la situation, des élèves moins envahis par les troubles
- Facilite la mise en place de réponses pour les élèves ayant des besoins particuliers
- Un impact sur le temps de scolarisation des élèves
- La facilitation des liens entre les familles et l'Education nationale
- Contribue à l'acculturation entre le secteur médico-social et l'Education nationale
- Une contribution à l'évaluation des besoins et l'accès aux droits

Les principales limites à l'intervention selon les EMAS

Des équipes insuffisamment étoffées, des moyens parfois insuffisants, qui ne permettent pas de couvrir suffisamment les établissements scolaires du territoire (notamment en Maine et Loire et en Vendée).

Des besoins de formation pour les professionnels de certaines EMAS autour des spécificités des handicaps (TND, troubles des apprentissages principalement) et/ou des techniques d'animation de groupes.

Des saisines souvent jugées trop tardives avec des EMAS qui expliquent avoir parfois l'impression d'agir « *en pompier* », en dernier recours, alors que la situation s'est largement dégradée, ce qui ne permet pas d'intervenir en prévention. « *La précocité de l'intervention est à développer* » souligne une EMAS.

Des modalités de saisine à assouplir afin d'éviter des sollicitations trop tardives, les rendre plus souples et plus directes afin que les enseignants puissent se saisir plus facilement de l'EMAS.

Une relation de confiance encore à bâtir et un travail de clarification des rôles à mener avec certains professionnels de l'Education nationale, pour que l'EMAS ne soit pas perçue comme un doublon, voire un intrus empiétant sur les missions des psychologues scolaires ou des enseignants-ressource par exemple. L'acculturation entre le secteur médicosocial et l'Education nationale reste encore à construire.

Des équipes pédagogiques qui ne sont pas toujours prêtes ou acceptantes à l'idée d'ajuster leurs pratiques en fonction des besoins de l'élève. L'intervention de l'EMAS amène les professionnels (enseignants, AESH, chefs d'établissement...) à questionner leurs pratiques, voire à remettre parfois en question certains pré-supposés et manières de faire. Il importe donc que ces professionnels soient dans une réelle volonté de se saisir de ce que peut leur apporter l'EMAS, sous peine que les préconisations de l'équipe ne soient ni entendues ni mises en œuvre. Plusieurs EMAS expliquent être parfois confrontées à des professionnels réticents aux principes de l'école inclusive, ce qui peut limiter fortement leur capacité à intervenir. Pour cette EMAS « *notre place et notre cadre d'intervention sont à construire et à définir quasiment à chacune des situations* » (EMAS F, 49).

Une communication auprès des établissements scolaires à poursuivre, voire à renforcer pour certaines EMAS. Si certaines équipes estiment être aujourd'hui suffisamment bien identifiées, certaines reconnaissent la nécessité de pouvoir informer davantage les équipes pédagogiques de leur existence et de leurs missions. Certaines EMAS n'ont pas la main sur cette communication car celle-ci est réalisée directement par l'inspection académique et/ou la direction de l'enseignement catholique. Certaines EMAS souhaiteraient ainsi pouvoir étendre leurs interventions à d'autres établissements scolaires, notamment au second degré. Une EMAS, en Maine et Loire, indique vouloir ouvrir les groupes de parole organisés pour les AESH aux AESH du 1^{er} degré, ce qui permettrait de travailler davantage la liaison entre l'école primaire et le collège.

Des limites dans l'intervention lorsqu'il s'agit de situations très complexes, qui nécessitent une prise en charge coordonnée. Pour rappel, parmi les 11 EMAS en fonctionnement au moment de l'enquête, 6 accompagnent fréquemment des situations très complexes. Plusieurs équipes s'interrogent sur les modalités d'accompagnement de ces situations complexes et sur la nécessité de proposer davantage de souplesse par exemple « *pour passer d'une saisine EMAS à une saisine EMR lorsque la situation de l'enfant est extrêmement complexe, à l'interface de plusieurs dispositifs et/ou à risque de ruptures multiples* » (EMAS D, 85).

Des familles qui ont besoin d'un accompagnement mais auquel les EMAS n'ont pas vocation à répondre d'après le cahier des charges. Or certaines EMAS soulignent qu'il est parfois nécessaire de proposer de la guidance parentale et de travailler l'alliance entre l'établissement scolaire et la famille pour que leurs préconisations puissent être mises en œuvre.

Des relais à la suite de l'intervention des EMAS qui peuvent s'avérer difficiles à mettre en place, notamment lorsque l'enfant est encore en attente d'un accompagnement médicosocial et/ou sanitaire, que les établissements manquent de moyens humains et financiers pour mettre en place les préconisations (temps à y consacrer, matériel nécessaire, formation...). Les relais sont également insuffisamment inscrits dans la durée, relèvent plusieurs EMAS, avec une logique de parcours encore peu intégrée. Les sensibilisations sont un moyen d'informer et d'acculturer des équipes pédagogiques, des groupes de professionnels puisqu'elles sont faites de manière collective. Néanmoins, le transfert de pratiques d'un enseignant à l'autre lorsque l'élève passe à la classe supérieure reste parfois une difficulté bien que des outils se mettent en place, tel que le livret de parcours inclusif.

RAPPORT



Cette étude a été réalisée par le CREAI Pays de la Loire, à la demande de l'ARS des Pays de la Loire.

CREAI Pays de la Loire
"Le Sillon de Bretagne" 8 avenue des Thébaudières
BAL N°59 - CP 30406
44804 ST HERBLAIN Cedex
02 28 01 19 19 info@creai-pdl.fr

Pour contacter l'auteur de l'étude :
s.painter@creai-pdl.fr