

## **LA PRESCRIPTION INSTITUTIONNELLE DE L'AIDE : MOTS D'ORDRE ET DÉSORDRES**

Marie-Michèle Cauterman  
Enseignante retraitée

Bertrand Daunay  
Équipe Théodile-CIREL (équipe d'accueil 4354)  
Université de Lille

*Avec la collaboration de la rédaction de Recherches*

*La jungle des dispositifs...* Sous ce titre, l'article qui ouvrait le numéro 52 de *Recherches*, constatait (Cauterman & Daunay, 2010, p. 9) :

À côté des programmes qui constituaient jusqu'à ces dernières années la référence majeure des enseignants [...] ont proliféré quantité de « dispositifs » transversaux qui modifient les tâches des professeurs.

À l'analyse de cette prolifération succédait une série de fiches (Rédaction de *Recherches*, 2010) qui décrivaient, dans une forêt de sigles, pas moins de dix-huit de ces dispositifs nationaux ; sept autres dispositifs étaient simplement mentionnés et d'autres étaient sans doute oubliés.

L'article d'ouverture mettait en lumière un paradoxe : chacun des enjeux fixés à chacun des dispositifs pouvait aisément se défendre et rencontrait les attentes d'une revue de didactique et de pédagogie du français comme *Recherches* ; pourtant, leur prolifération et leur éclatement signalaient ou engendraient des changements moins souhaitables, qu'il s'agisse des missions de l'école ou de la conception du métier d'enseignant – et d'enseignant de français en particulier. Conçus dans un contexte qui fait de l'école un lieu de médiation entre l'élève et la société et qui

insère l'école comme un des éléments qui concourent à la formation tout au long de la vie, ces dispositifs participent d'un double processus de « scolarisation de la société » et de « déscolarisation de l'école » (pour emprunter ses mots à Johsua, 2003, p. 76). Notre analyse des dispositifs faisait ressortir un triple mouvement d'externalisation de ces derniers : hors de l'école, hors de la classe, hors de la discipline<sup>1</sup>. Inscrite dans une logique de compétences (dont les socles communs de compétences, au niveau européen, ou les enquêtes du PISA au niveau mondial sont parmi les plus nettes manifestations), la prolifération des dispositifs contribue à l'éclatement des modalités traditionnelles de transmission scolaire des savoirs, qui n'est pas sans rapport avec l'éclatement qui se profile d'un *service public* d'éducation unifié au profit de *services* diversifiés autonomes : de fait, dans une logique libérale, on voit bien de tels services parcellisés plus facilement dévolus à des intérêts privés.

L'article de 2010, qui évoquait cet horizon, certes discernable mais encore lointain, se terminait sur une préoccupation plus immédiate et interrogeait la cohérence d'une politique éducative qui ne se donnait pas les moyens de ses ambitions affichées au risque d'une culpabilisation des enseignants :

Il est à craindre que cette attribution de missions impossibles ait pour conséquence essentielle, non la réussite effective des dispositifs imposés, mais une culpabilisation des acteurs de l'enseignement et leur future désignation comme coupables de l'échec à prévoir du système.

Le présent article se place dans le mouvement de cette réflexion. Il aurait pu reprendre le même principe et faire ressortir que la prolifération a continué, ce qui, dans la logique cumulative qui est celle de l'Éducation nationale, rend quasiment illisible, pour tout acteur concerné, la réalité d'un paysage éducatif modifié et morcelé<sup>2</sup>. Mais notre choix a plutôt été de nous attacher uniquement aux dispositifs *d'aide* et, plus spécifiquement encore, à ceux qui entrent dans le champ de l'aide aux apprentissages, qui fait le thème de ce numéro de *Recherches*.

Huit dispositifs, certains de création récente, d'autres résultant de remaniements de dispositifs antérieurs, font l'objet de fiches présentées à la suite du présent article et construites sur le même modèle que celles du numéro 52 : une description du cadre réglementaire et un commentaire qui fait apparaître les enjeux et les problèmes que le dispositif peut engendrer. C'est sur l'ensemble des dispositifs d'aide que portent les réflexions qui suivent ; nous voulons tenter de dégager quelques lignes de force de ce foisonnement évolutif, en confrontant les objectifs affichés, les modalités

---

1. Plusieurs travaux de sociologie, particulièrement ceux de l'équipe ESCOL de Paris 8, interrogent depuis quelques années les porosités entre ces frontières. On peut se reporter au plus récent de leurs ouvrages, dirigé par Patrick Rayou (2015).

2. Anne Barrère (2013) signale elle aussi la multiplication et la diversité des dispositifs, qui, écrit-elle (p. 100), ont « en commun [...] de constituer une alternative ponctuelle, d'une manière ou d'une autre, au fonctionnement ordinaire de l'école ». La synthèse que fait Barrère est intéressante par la perspective sociohistorique qu'elle adopte pour montrer ce que les dispositifs actuels disent à la fois de continuité et de rupture dans l'évolution de l'institution scolaire. Ajoutons que la prolifération des dispositifs à l'école a engendré une littérature théorique croissante (pour une synthèse, cf. Zaid, 2015).

de mise en œuvre prescrites, les problèmes concrets de faisabilité et les retombées sur les tâches des enseignants<sup>3</sup>.

## 1. MOTS D'ORDRE

Quel est le cadre réglementaire de ces dispositifs et quels sont les objectifs affichés plus ou moins explicitement par les textes qui les régissent ? Notre parcours dans les textes (de niveaux réglementaires différents) nous a parfois un peu perdus, mais il nous semble que l'on peut ramener l'ensemble à deux textes de loi et à trois grands principes.

### 1.1. Dispositifs législatifs

Sur les huit dispositifs d'aide que nous décrivons ici, deux relèvent de la *Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, cinq de la *Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* et le huitième relève d'autres textes réglementaires.

#### 1.1.1. La loi du 11 février 2005 : scolarisation des enfants et adolescents handicapés

De cette loi (article 19) ont découlé des modifications du Code de l'éducation dans ces termes :

Dans ses domaines de compétence, l'État met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés.

Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1, le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence<sup>4</sup>.

C'est dans ce cadre que se développent :

- les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) ;
- le recrutement d'accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH), nouvelle appellation des AVS-i, AVS-m, AVS-Co – auxiliaires de vie scolaire, individuels/mutualisés/collectifs selon qu'ils ont en charge un seul élève, plusieurs, ou sont rattachés à des ULIS.

Pour mémoire, il faut mentionner le projet personnalisé de scolarisation (PPS), décrit dans le numéro 52 de *Recherches* : il préside au choix d'un parcours scolaire adapté pour chaque élève handicapé, s'élabore, en collaboration avec l'établissement scolaire de référence, au niveau de la maison départementale des personnes

---

3. Un glossaire, en fin d'article, permettra au lecteur de se retrouver dans les nombreux sigles utilisés quand il est question des dispositifs.

4. Article L112-1 du Code de l'éducation.

handicapées (MDPH) et est arrêté par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH)<sup>5</sup>.

### ***1.1.2. La loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école de la République***

Les six autres dispositifs sur lesquels nous nous arrêtons s'inscrivent dans le cadre ordinaire de la scolarité en école, collège et lycée. Pour cinq d'entre eux, ils découlent des textes réglementaires qui traduisent la loi du 8 juillet 2013 en termes de réformes (école et rythmes scolaires, réforme du collège) :

- l'accompagnement personnalisé (AP), décrit en 2010 dans le cadre de la réforme du lycée, mais qui s'appliquera au collège à la rentrée 2016 ;
- les activités pédagogiques complémentaires pour l'école (APC) ;
- la plateforme numérique d'accompagnement interactif personnalisé pour les élèves de 6<sup>e</sup> et de CM2 de l'éducation prioritaire (D'Col) ;
- le plan d'accompagnement personnalisé (PAP) ;
- le dispositif Plus de maitres que de classes (PDM).

Il faut ajouter un dispositif d'aide spécifique, mis en place avant cette loi : les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPEAA). Et il faut encore compter avec les dispositifs plus anciens qui restent en vigueur : le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE), les stages de remise à niveau (RAN) et les stages passerelles<sup>6</sup>.

## **1.2. Les principes**

### ***1.2.1. Inclure, accompagner, personnaliser***

Les mots d'ordre qui parcourent les textes sont parfois redondants, mais il est possible d'identifier de nettes tendances selon les lois. Celui qui domine la loi sur la scolarisation des enfants et adolescents handicapés est : *inclure*. Il s'agit de réussir l'insertion des élèves handicapés dans des classes ordinaires, en tenant compte des situations de chacun, en lui apportant le type d'aide qui lui convient, en adaptant sa scolarité, et en demandant aux établissements de référence et à leurs personnels de s'adapter. Des objectifs dont on ne peut qu'approuver l'ambition, mais dont la traduction dans les faits pose maints problèmes : « Les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés<sup>7</sup> » ne sont pas tous au rendez-vous<sup>8</sup>.

---

5. Concrètement, c'est à ce niveau que l'on décide si l'enfant doit être scolarisé dans un établissement ordinaire au sein d'une ULIS, avec quels aménagements, et s'il doit être accompagné d'un AVS, en permanence ou non.

6. Nous ne les reprenons pas ici dans les fiches qui décrivent les dispositifs : renvoyons au n° 52 de *Recherches*, où ils ont fait l'objet d'une description.

7. Article L112-1 du Code de l'éducation.

8. Précisons que nous nous en sommes tenus aux dispositifs proposés au sein des structures de l'Éducation nationale. Mais il faut mentionner aussi les dispositifs qui amènent certains élèves à quitter leur classe pour bénéficier d'aide(s) à l'extérieur, dans des structures regroupant, selon leur statut, des professionnels du monde éducatif, social, médical et pédagogique : outre les prises en

Deux autres mots d'ordre caractérisent davantage la loi pour la refondation de l'école de la République : *accompagner, personnaliser*. Dans un mouvement inverse (mais complémentaire) de celui qui tend à inclure les handicapés, l'école cherche des voies de différenciation et tente de répondre, plus ou moins en marge de la classe ordinaire, à des besoins plus ou moins bien identifiés de soutien, de rattrapage, mais aussi (pour faire bonne mesure ?) d'approfondissement.

### 1.2.2. *Innover*

Outre les objectifs de réussite des élèves, la loi assigne au système éducatif un objectif de transformation des pratiques pédagogiques. La « refondation pédagogique » semble même parfois la première des orientations. Cette dimension est particulièrement affirmée dans le dispositif « Plus de maitres que de classes<sup>9</sup> » :

Faire évoluer les pratiques pédagogiques par la mise en place du dispositif « plus de maitres que de classes ».

La circulaire 2012-201 du 18-12-2012 insiste sur « la mise en place de nouvelles organisations pédagogiques, en priorité au sein même de la classe », et prévoit l'accompagnement des projets et la formation des personnels :

La direction générale de l'enseignement scolaire, en liaison avec le réseau du Scérén-CNDP, mettra à disposition des enseignants et des formateurs des ressources (modules de formation, documents pédagogiques, outils méthodologiques) prenant en compte la recherche et l'innovation<sup>10</sup>.

L'objectif de transformer les pratiques des enseignants n'est pas le moindre ressort, semble-t-il, de ce que l'on pourrait appeler la *logique dispositive* : on avait déjà vu (cf. Cauterman & Daunay, 2010) l'enseignement d'exploration destiné à mettre en œuvre des « démarches codisciplinaires ouvertes à l'innovation pédagogique » ; l'« accompagnement personnalisé » au lycée était présenté comme devant être « distinct du face-à-face disciplinaire<sup>11</sup> », à quoi semble, selon le texte, se ramener l'enseignement ordinaire ; et ajoutons l'ensemble des dispositifs

---

charge par des professionnels du monde libéral comme les orthophonistes par exemple, des structures comme le Centre d'action médico-sociale précoce (CAMSP), le Service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD), le Centre médico-psychologique (CMP), le Centre médico-psychopédagogique (CMPP) peuvent aussi intervenir auprès d'élèves qui en ont besoin. L'élève sort de sa classe pour un temps et une prise en charge donnée, puis revient en classe, ces temps d'absence étant discutés avec l'enseignant ou parfois imposés. Dans tous les cas, il s'agit que l'élève aille mieux et qu'il apprenne mieux à l'école : cependant l'enseignant ne sait pas toujours ce que son élève a fait pendant ces prises en charge et il n'y a pas toujours de temps de concertation prévus par les différentes parties (école, partenaires) pour faire un point sur le travail mené hors de la classe et les possibles répercussions dans les apprentissages de l'élève.

9. Rapport annexé à la loi du 8 juillet 2013.

10. Un comité de suivi a été institué par la Direction de l'enseignement scolaire en janvier 2014, qui a remis à la ministre un rapport final en septembre 2015 (Campion dir., 2015). On peut y lire ceci (p. 3) : « Conscient des enjeux du dispositif, à savoir réduire les disparités de réussite scolaire et induire une évolution des pratiques enseignantes, le comité a centré ses travaux sur les dimensions didactiques et pédagogiques pour une meilleure efficacité des enseignements. »

11. Circulaire du 29 janvier 2010 (BO n° 1 du 4 février 2010).

transversaux (outre ces derniers, pensons aux *éducations à*, aux ateliers de pratique artistique et culturelle, au B2i, à l'histoire des arts au secondaire, etc.), dont on peut dire qu'ils sont notamment destinés à remettre en cause « l'habituelle organisation de l'école autour de disciplines scolaires dont la liste est remarquablement stable depuis plus de 100 ans » (Audigier, 2010, p. 25).

### 1.2.3. Utiliser les marges de manœuvre

La lecture des décrets, arrêtés et circulaires consécutifs à la loi du 8 juillet 2013 ne suffit pas, loin s'en faut, à lever les incertitudes relatives à la mise en œuvre des dispositifs d'aide. Mais soyons rassurés : si les prescriptions demeurent floues, c'est parce que c'est aux acteurs d'utiliser pleinement l'autonomie qui leur est accordée. Ainsi au collège :

Les collèges doivent pouvoir disposer d'une marge de manœuvre dans la gestion de leur dotation afin que les équipes pédagogiques puissent concevoir des actions pédagogiques et des parcours scolaires favorisant la réussite de tous. Le travail en équipe et les projets de classe permettront une plus grande transversalité. Cette marge de manœuvre doit permettre, sur la base du volontariat, des expérimentations pédagogiques, des regroupements d'élèves, du travail transversal et pluridisciplinaire, des projets collectifs, etc. Ces expérimentations devront être évaluées<sup>12</sup>.

Et au lycée aussi :

Les lycées doivent pouvoir disposer d'une marge de manœuvre dans la gestion de leur dotation afin que les équipes pédagogiques puissent concevoir des actions pédagogiques et des parcours scolaires favorisant la réussite de tous. Cette marge de manœuvre doit permettre, sur la base du volontariat, des expérimentations pédagogiques, des regroupements d'élèves, du travail transversal et pluridisciplinaire, des projets collectifs, etc. Ces expérimentations devront être évaluées<sup>13</sup>.

Dans sa lettre aux enseignants datée du 17 avril 2015, la ministre écrit :

Pour ce faire, une marge de manœuvre est mise à disposition des collèges dans la gestion de leur dotation, afin que les équipes pédagogiques puissent concevoir des actions pédagogiques et des parcours scolaires favorisant la réussite de tous. [...] Le renforcement des marges heures-professeurs favorisera le travail en groupes à effectifs réduits – tout particulièrement en sciences expérimentales, technologie, langues vivantes étrangères et enseignement moral et civique – et les interventions conjointes de plusieurs enseignants.

Cette liberté est une liberté pédagogique donnée aux équipes éducatives. La mise en œuvre des enseignements pratiques interdisciplinaires, celle de l'accompagnement personnalisé, l'utilisation de la dotation d'heures-professeurs pour le travail en petits groupes et en coanimation ne se feront pas

---

12. Rapport annexé à la loi du 8 juillet 2013.

13. *Ibid.*

sans la contribution des conseils d'enseignement, ni sans l'avis du conseil pédagogique.

À priori, on ne peut que se réjouir de cette « liberté pédagogique ». Mais on soupçonne qu'elle pourrait trouver ses limites dans les contraintes effectives du métier et... de l'Institution, comme nous allons le voir.

## 2. DÉSORDRES

De même que nous avons montré (Cauterman & Daunay, 2010) que la multiplication des dispositifs suivait une réelle cohérence politique et idéologique mais laissait voir, dans la réalité des contraintes pratiques, une totale incohérence, de même, derrière les mots qui veulent *ordonner* les pratiques, c'est parfois le plus complet *désordre* qu'ils instituent.

### 2.1. Le mirage de l'autonomie, entre hétéronomie et anomie

Le premier désordre que nous envisageons est dans l'écart entre l'affichage d'une autonomie – des enseignants, des équipes, des établissements – et la réalité des pratiques, dont chacun, à quelque niveau de responsabilité qu'il se situe, peut au contraire mesurer combien elles sont bridées par les innombrables contraintes, qu'elles soient liées aux exigences du métier ou aux attentes de l'Institution et de ses relais.

#### 2.1.1. *Autonomie sous contrôle*

De fait, la liberté pédagogique des équipes ne se borne-t-elle pas à la tenue de réunions pour élaborer et rédiger des projets ? Cette exigence de la rédaction de projets n'est pas chose nouvelle et prend depuis longtemps une grande place dans le travail d'écriture professionnelle des enseignants (Daunay dir., 2011). Mais l'apparition et la croissance de cette exigence depuis quelques décennies sont précisément concomitantes de la montée en puissance des dispositifs, qui parcellisent les tâches des enseignants et les rendent comptables, parfois au sens propre, de ce qui relève de leur métier : apporter de l'aide à un ou des élève(s) devient susceptible d'une justification et d'une acceptation par un décideur.

Tel est l'un des effets induits de la multiplication des dispositifs : une forme de bureaucratisation de l'activité, qui n'est pas, contrairement à ce qu'on pourrait croire, en contradiction avec la logique libérale qui, supposons-nous, peut les soutenir. En effet, si l'on en croit David Graeber (2015), le libéralisme et la bureaucratie vont de pair, selon le postulat qu'il avance : « Toute réforme pour réduire l'ingérence de l'État aura pour effet ultime d'accroître le nombre de réglementations et le volume total de paperasse<sup>14</sup>. »

---

14. Cette citation provient de la quatrième de couverture de l'ouvrage, où la *loi* que décrit Graeber est formulée de façon très générale – qui convient à ce qui nous concerne – alors que les essais de son

L'autonomie est donc très organisée et l'on peut même se demander légitimement si une telle liberté accordée aux « équipes pédagogiques » n'est pas une plus grande liberté laissée aux établissements, autrement dit aux chefs d'établissement, dont le pouvoir sur les enseignants et les équipes ne fait que croître ces dernières années, comme du reste leur dépendance à la hiérarchie rectorale. Pour ce qui est des projets des équipes pédagogiques, rappelons que leur statut ne leur donne que peu de pouvoir de décision en matière de dispositifs spécifiques : dans le premier degré, le conseil d'école reste une instance essentiellement consultative (sauf pour certains aspects de la vie scolaire) et l'école, n'étant pas un établissement, est sous la tutelle de la circonscription et dépend, depuis 2013, d'un Projet éducatif territorial (PEDT)<sup>15</sup> ; dans le second degré, le conseil pédagogique, dont les membres sont nommés par le chef d'établissement, et qui est présidé par ce même chef d'établissement, est une instance purement consultative, dont les propositions doivent être validées par le conseil d'administration.

L'ensemble des « projets collectifs » manifeste donc bien autant l'autonomie que le verrouillage des initiatives pédagogiques des enseignants et autres personnels, sans que soient, cependant, assurées la cohérence d'ensemble de la démarche ni la pertinence des choix locaux, le plus souvent faits en fonction des impératifs conjoncturels ou des affinités de tels acteurs. Et l'on peut se demander si les slogans de l'autonomie et de l'innovation n'ont pas pour fonction essentielle de masquer la perte croissante des possibilités réelles d'autonomie et d'innovation des enseignants, pris dans des exigences de résultats à court terme, mesurés à l'aide d'instruments dont la multiplication ne garantit pas l'accroissement de leur fiabilité. Le rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes » (Campion dir., 2015, p. 70) décrit par exemple une tension suscitée par la difficile articulation des deux objectifs assignés au dispositif par la circulaire qui l'instaure : l'amélioration des résultats des élèves et l'évolution des pratiques pédagogiques ; on voit en effet une possible tension entre le choix de « cibler des compétences qui peuvent être aisément exercées et évaluées » (au nom d'une attente de rapides résultats visibles, qu'exigent certaines circonscriptions) et le choix de privilégier des activités complexes, que les enseignants maîtrisent moins et qui sont complexes à

---

ouvrage portent sur des aspects plus spécifiques et particulièrement pour les formes très concrètes de l'économie de marché.

15. Le projet éducatif territorial (PEDT), mentionné à l'article D. 521-12 du code de l'éducation, a été mis en place dans le cadre de la réforme des rythmes à l'école primaire. Selon la circulaire n° 2013-036 du 20 mars 2013 qui en précise les contours, il « formalise une démarche permettant aux collectivités territoriales volontaires de proposer à chaque enfant un parcours éducatif cohérent et de qualité avant, pendant et après l'école, organisant ainsi, dans le respect des compétences de chacun, la complémentarité des temps éducatifs ». Ce dispositif, bien sûr, ne se substitue pas à d'autres, mais s'y articule : il vaut la peine de lire la suite de la circulaire, qui précise que le PEDT « peut s'appuyer sur les projets éducatifs locaux (PEL) et les contrats éducatifs locaux (CEL) existants » et qu'il « peut prendre en compte les dispositifs de contractualisation existant dans le domaine culturel : contrat local d'éducation artistique (CLEA), projet territorial d'éducation artistique (PTEA), contrat "territoire lecture" (CTL) ainsi que les enseignements artistiques spécialisés dispensés sur le territoire. Il peut également être articulé avec le contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS) piloté dans le cadre des comités départementaux de soutien à la parentalité. Le projet éducatif territorial se construira en cohérence avec le contrat "enfance – jeunesse" (CEJ) »...

évaluer (ce qui peut bien sûr engendrer des progrès chez les élèves, mais dans une autre temporalité)<sup>16</sup>.

Paradoxalement, la profusion des *moyens* que veulent constituer les dispositifs pour répondre aux attentes sociales s'accompagne d'un changement, observé dans l'école depuis quelques années : à une logique d'obligation de moyens s'est substituée une logique d'obligation de résultats<sup>17</sup>. L'absurdité d'un tel principe en matière d'éducation ne tient pas au fait que l'on attende des *résultats* du système ou des enseignants : elle est due au fait qu'une telle logique amène à projeter l'un sur l'autre et à supposer que les résultats globaux à la sortie du système (par exemple la maîtrise des compétences de base, pour peu qu'il soit possible d'en faire une évaluation fiable, ce que nous concéderons ici) sont garantis par les résultats à chaque échelon du système : ceux que l'on observe dans une année, dans telle école ou établissement, dans tel contenu d'enseignement... On connaît bien la conséquence d'une telle conception : le report sur *chacun* des acteurs des éventuelles failles du système<sup>18</sup>.

### 2.1.2. Logique de gestion

Il faut en outre compter avec les contraintes pratiques ; les services des enseignants en sont une bien connue : dans le second degré, quand les objectifs d'équipes pédagogiques et la gestion administrative des dotations coïncident, cela tient du miracle. On se souvient de ce qu'il est advenu des Itinéraires de découverte (IDD)<sup>19</sup> en 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> : institués en 2002<sup>20</sup> pour deux heures dans l'emploi du temps des élèves, supposant le concours d'au moins deux disciplines et décrits comme

- 
16. Laurence Thouroude (2016) le note à propos de l'école maternelle et des dispositifs concernant le handicap : « La contradiction dans laquelle l'école maternelle française se trouve prise, quant aux objectifs qu'elle poursuit, nous semble s'être accentuée depuis la loi de 2005. D'un côté, le droit à la scolarisation pour tous suppose des adaptations du milieu [...] ; de l'autre, les évaluations systématiques, les injonctions officielles d'arriver à 100 % de lecteurs en fin de CP ont contribué à resserrer la norme. »
  17. Le passage officiel, en France, semble s'être fait dans la circulaire de préparation de la rentrée 2009 (circulaire n° 2009-068 du 20-5-2009, *Bulletin officiel* n° 21 du 21 mai 2009) : « Les objectifs et les priorités fixés par le ministre pour la prochaine année scolaire illustrent clairement les attentes de la société vis-à-vis de son École : au-delà de l'obligation de moyens qui a longtemps prévalu, une obligation de résultats nous incombe. » Mais déjà dans la circulaire de rentrée 2007 (n° 2007-042 du 4-4-2007, *Bulletin officiel* n° 15 du 10 avril 2007), on peut lire que l'un des conséquences de la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) de 2006 « conduit à substituer un pilotage par les objectifs et l'évaluation des résultats à un pilotage par la norme et les moyens ». Il faut cependant relativiser l'importance de cette rupture : sur cette question, renvoyons au travail intéressant de Xavier Pons (2014), qui fait l'archéologie du pilotage par les résultats en éducation en France et qui montre, en conclusion de son enquête, que, « si réforme institutionnelle il y a, il convient de ne pas exagérer sa dimension rationnelle et intentionnelle, et qu'il semble plus pertinent de la considérer essentiellement comme une "activité sociale" de travail sur les discours, les formes et les symboles » (p. 79).
  18. Par exemple, dans le second degré, puisque « la mise en œuvre des modalités de différenciation relève de l'autonomie des établissements » (Code de l'éducation, article D332-5), l'exécutif est juridiquement déchargé de ses responsabilités, et peut renvoyer les acteurs, en particulier les enseignants, à leur incapacité à innover et à utiliser leurs marges de manœuvre.
  19. *Recherches* n° 52, « La jungle en fiches », p. 49.
  20. Par l'arrêté du 14-1-2002 publié au *JO* du 10-2-2002 et circulaire de rentrée du 10-4-2002.

nettement distincts des dispositifs d'aide, ils se sont dilués de fait dans les nécessités de compléments de service, y ont même laissé leur caractère interdisciplinaire et ont glissé, avec la bénédiction d'Éduscol, vers de l'aide individualisée « dans certaines situations, pour des élèves en grande difficulté ». Dans la circulaire de rentrée de 2005, on n'en parle plus. Ainsi vont les dispositifs.

Prenons une école qui, dans le cadre de l'élaboration de son projet, se penche sur les heures d'activités pédagogiques complémentaires (APC). Il faut caser dans l'emploi du temps hebdomadaire, avant 16 h 30, mais en dehors des « heures d'enseignement » (qui occupent les matinées et une partie des heures de l'après-midi) une heure où des élèves peuvent être pris en charge dans ce cadre. Mais il ne faut pas oublier que ces plages libérées sont aussi celles des nouvelles activités périscolaires (NAP) organisées par les communes, dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires : c'est une contrainte forte qui réduit le choix de l'horaire et même la nature de l'activité pédagogique.

C'est encore pire dans le second degré : ainsi, au collège, si l'accompagnement personnalisé ouvre, sur le papier, de nombreuses perspectives en termes de groupements d'élèves, de fonctionnement en petits groupes, de coanimation, on sait très bien qu'il faudra compter avec les Enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) et les autres enseignements complémentaires, sans parler des enseignements obligatoires. Tous les établissements connaissent le problème des « barrettes » qui alignent une partie des horaires de plusieurs divisions pour assurer des regroupements et permettent que les uns suivent telle option tandis que les autres en suivent une autre. Malgré la dotation horaire « mise à la disposition des établissements afin de favoriser le travail en groupes à effectifs réduits et les interventions conjointes de plusieurs enseignants<sup>21</sup> », si des équipes pédagogiques veulent s'emparer des possibilités que fait miroiter l'aide individualisée et construisent des projets qui supposent des alignements, elles risquent fort d'en être déboutées en raison de contraintes gestionnaires.

## **2.2. Improvisation et (d)évaluation**

Le second désordre que nous voulons pointer est dans l'écart entre la volonté de réformer durablement le système éducatif et la légèreté avec laquelle sont mises en œuvre des solutions mal pensées et mal accompagnées. Dans le meilleur des cas, l'institution se glorifie des bienfaits supposés de ce qui n'est qu'un gadget numérique : D'Col ; encore s'agit-il là d'un dispositif marginal. Mais, concernant les dispositifs de grande ampleur, les conséquences des mises en œuvre précipitées et mal évaluées pèsent sur tous les acteurs, aussi bien sur ceux qui devraient en être bénéficiaires que sur ceux qui ont pour mission de les appliquer.

---

21. Arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège.

### **2.2.1. Un exemple d'accompagnement mal accompagné : le recrutement des auxiliaires de vie scolaire**

Les auxiliaires de vie scolaire (AVS), aujourd'hui appelés<sup>22</sup> *accompagnants des élèves en situation de handicap* (AESH) ont été recrutés à partir de 2003 avec un statut d'assistants d'éducation (AED-AVS) : ce sont des personnels sous contrat de droit public exerçant une mission spécifique auprès d'enfants handicapés<sup>23</sup> ; comme pour les autres AED, leur contrat était<sup>24</sup> renouvelable dans la limite de six ans.

La mise en œuvre de la loi a eu pour conséquence la nécessité d'augmenter le nombre d'AVS, ce qui s'est fait – dans l'urgence et dans un contexte de crise de l'emploi – par la création d'un second statut, de droit privé, et le recrutement par des établissements publics locaux d'enseignement (EPL), via Pôle Emploi, d'Emplois vie scolaire (EVS)<sup>25</sup> ; il s'agit de personnels en contrat d'accompagnement dans l'emploi (CAE, devenu depuis CUI : contrat unique d'insertion, d'une durée maximale de deux ans). C'est ce qu'on appelle faire d'une pierre deux (mauvais) coups : l'Éducation Nationale procure un emploi précaire à des demandeurs d'emploi, et elle peut grâce à cela afficher que des missions indispensables au fonctionnement de l'école sont assurées.

Les EPL sont soumis aux obligations que le code du travail assigne aux employeurs de CAE-CUI<sup>26</sup>, en particulier en matière de formation et de validation des acquis de l'expérience. Dans les faits, la formation est diversement assurée, au point qu'une circulaire de juin 2013<sup>27</sup> rappelle aux recteurs cette obligation et qu'un rapport de l'Inspection générale<sup>28</sup> note que « le non-respect de ces obligations, et principalement celle de formation, conduit à de nombreux contentieux portés par les salariés devant la juridiction prudhomme ».

Quant aux AED, ils bénéficient d'un « module d'adaptation à l'emploi » obligatoire de 60 heures<sup>29</sup>. Sans que cela présume de la réalité des formations dispensées, on peut se demander si le volume prévu suffit à préparer à la gestion quotidienne d'un enfant hyperactif, violent et caractériel dont le maître ne vient pas à bout...

---

22. Depuis la circulaire n° 2014-083 du 8 juillet 2014.

23. Ils sont recrutés sur profil par les inspecteurs d'académie, et sont soit titulaires d'un baccalauréat, comme les autres assistants d'éducation, soit, de manière dérogatoire, « en mesure de justifier d'une expérience de trois ans de services dans le domaine de l'aide à l'intégration scolaire des élèves handicapés », accomplis dans le cadre du dispositif « emplois-jeunes ». (Encart Assistants d'éducation, BO 25 du 19-6-2003).

24. Jusqu'à la circulaire du 8 juillet 2014, qui prévoit le passage à un CDI au terme des 6 ans.

25. Circulaire 2005-129 du 19-8-2005, BO 31 du 1<sup>er</sup> septembre 2005. L'appellation EVS a par la suite été abandonnée, et on parle maintenant d'AVS/CUI ou d'AVS/CUI-CAE.

26. Article L5134-22 du Code du travail.

27. Circulaire 2013-101 du 19 juin 2013 : « La grande majorité des contentieux concerne l'insuffisance de formation : la simple adaptation au poste de travail n'est en effet pas considérée comme suffisante au regard de l'objectif de réinsertion dans l'emploi. »

28. Mission pilotée par Françoise Hostalier et Pierre Moya, inspecteurs généraux, rapport n° 2014-016, avril 2014, « L'accueil, la gestion et la formation des personnels contractuels en EPL ».

29. Voir la note DESCO n° 2004-0200 du 17 juin 2004, qui donne le cahier des charges : [http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ash82/IMG/pdf/Note\\_Desco\\_no\\_2004-0200\\_du\\_17\\_juin\\_2004.pdf](http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ash82/IMG/pdf/Note_Desco_no_2004-0200_du_17_juin_2004.pdf).

Personnels précaires, peu formés, mal payés, et qui sont, pour certains d'entre eux<sup>30</sup> ballottés d'un lieu de travail à un autre, qui peuvent assister un élève pendant une journée complète sans plus jamais revenir assister ce même élève, du fait de contraintes insurmontables... Outre les problèmes d'emplois du temps, il faut mentionner les déplacements, obligatoires pour un contrat de ce type, et aucunement remboursés.

Au final, des attentes ont été créées, chez les handicapés, leurs familles, leurs associations, mais l'impensé conduit à des dysfonctionnements divers : insuffisance de formation, erreurs flagrantes de recrutement<sup>31</sup>, affectations inattendues<sup>32</sup>, absence de réflexion sur la manière dont l'élève handicapé réagit à l'aide qu'on veut lui apporter. À la suite du rapport Komites (2013)<sup>33</sup>, différentes mesures ont été prises dans le but de professionnaliser les AESH, au moyen d'une formation débouchant sur le Diplôme d'État d'Accompagnant Éducatif et Social (DAEAS)<sup>34</sup>. Mais il s'agit d'un diplôme de niveau V, ce qui constitue une piètre reconnaissance des compétences attendues, et découragera les AED-AVS qui sont pour la plupart bacheliers.

### 2.2.2. Évaluation, suivi, formation

Si les évaluations des enseignants, des élèves, des établissements se multiplient, l'exigence d'évaluation par l'institution des dispositifs qu'elle met en œuvre n'est toujours pas dans la culture de l'Éducation Nationale. Il en est des dispositifs comme des programmes qui les instaure : on est loin de cette exigence de sagesse et de sérieux que pourraient constituer la prise en compte de l'*expérience* des maîtres et la mise en place d'une véritable *expérimentation* des nouveautés introduites : il faudrait, pour cela, ne pas vouloir refondre les programmes tous les 6-7 ans ni fonder cette volonté sur la conviction ou – ce qui revient souvent au même – sur des rapports *ad hoc* de l'Inspection générale (cf. Daunay, 2014).

Certains dispositifs ont fait l'objet d'évaluations qui, nous l'avons montré, peuvent être intéressantes et constituer des aides à la réflexion pour les enseignants comme pour leur hiérarchie. Mais, la plupart du temps, comme pour l'autonomie et l'innovation, l'évaluation est proclamée pour être mieux négligée : quelles évaluations, par exemple permettent de justifier l'extension de l'accompagnement personnalisé, né d'une réforme du lycée de 2010, mais qui s'appliquera au collège à la rentrée 2016 ? La communication ministérielle rend cependant possible une évaluation *a priori*, nouveauté de la réforme du collège ; lisons par exemple ce

---

30. Les AVS-m (M pour « mutualisé ») qui ont en charge plusieurs élèves dont le handicap ne requiert pas une présence permanente à leurs côtés.

31. Par exemple lorsque les acquis scolaires de l'AVS sont trop faibles pour lui permettre d'aider les élèves.

32. Lorsqu'un AVS est désigné sans que l'enseignant connaisse les motifs de la décision, qui lui semble peu appropriée à la situation de l'élève.

33. En juin 2013, un groupe de travail interministériel présidé par Pénélope Komites a rendu un rapport intitulé *Professionnaliser les accompagnants pour la réussite des enfants et adolescents en situation de handicap*.

34. Arrêté du 29 janvier 2016 relatif à la formation conduisant au diplôme d'État d'accompagnant éducatif et social.

morceau de bravoure, trouvé<sup>35</sup> sur le site du ministère, qui présente, en 2015, l'efficacité à venir du dispositif en prenant l'exemple de Pierre, qui entrera en 6<sup>e</sup> en septembre 2016 :

PIERRE, ÉLÈVE DE 6<sup>e</sup>, A TROIS HEURES  
D'ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISÉ PAR SEMAINE

Ce trimestre, une de ces heures a lieu avec l'ensemble de sa classe : suite à un constat fait par les enseignants, le professeur d'histoire-géographie aide les élèves à identifier ce qu'ils peuvent améliorer dans leur compréhension des énoncés, en leur proposant d'analyser des sujets de contrôles dans différentes matières, puis d'en rédiger eux-mêmes. Les élèves ne travaillent pas tous sur les mêmes énoncés, et, au fil des séances, chacun affine son analyse. Après quelques cours, Pierre n'a déjà plus de difficulté à repérer ce qu'une même demande implique selon les différentes matières. Il va maintenant aborder ses difficultés plus particulières face aux énoncés de mathématiques qui continuent de lui résister un peu.

Pour le prochain trimestre, Pierre a demandé à rejoindre le groupe d'expression orale, car il a envie de gagner un peu en aisance lorsqu'il doit parler devant la classe.

Heureux Pierre, à qui résistent « un peu » les énoncés de mathématiques et qui souhaite gagner « un peu » en aisance à l'oral ; heureux enseignants, qui voient, « après quelques cours », disparaître une « difficulté » pourtant souvent structurelle, pensaient-ils. Mais foin de scepticisme : une telle évaluation a priori des dispositifs ne peut qu'engager les enseignants à y croire, sans doute...

Surtout quand ils connaissent les conditions de suivi des personnels et des dispositifs, prenant en fait les formes actuelles de la formation des enseignants, qui se limite le plus souvent à une *information*, descendante et relayée auprès des équipes par des collègues chargés de transmettre ce qui leur a été dit. Sans les moyens d'une concertation efficace, sous les contraintes des charges de travail croissantes, comment les enseignants peuvent-ils ne pas voir dans l'empilement des dispositifs, quand bien même chacun d'eux emporterait leur adhésion, autre chose qu'une complexification du métier et une remise en cause permanente de leurs pratiques, sans aucune assurance sur la pérennité des dispositifs en question – ni sur leur efficacité ?

## CONCLUSION

Comme souvent, ce qui ressort est que l'institution, dans sa volonté de réformes, fait mine d'ignorer les obstacles et mise sur le dynamisme de quelques acteurs pour forcer les contraintes ; mais, entretenant dans le même temps l'impossibilité de mettre en œuvre ses propres réformes, du fait des injonctions paradoxales qu'elle construit, elle se donne tous les moyens de rejeter l'échec sur les

---

35. [http://www.education.gouv.fr/cid86831/college-mieux-apprendre-pour-mieux-reussir.html#2.2\\_%20D%C3%A9veloppeur%20les%20temps%20d%27apprentissage%20en%20petits%20effectifs](http://www.education.gouv.fr/cid86831/college-mieux-apprendre-pour-mieux-reussir.html#2.2_%20D%C3%A9veloppeur%20les%20temps%20d%27apprentissage%20en%20petits%20effectifs)

acteurs, dont la prétendue mauvaise volonté sera comme l'envers de son propre volontarisme.

Mais l'explication par la mauvaise volonté n'est pas satisfaisante, ni moralement, ni intellectuellement... D'autant qu'en retour, le fait qu'on puisse trouver louables certains objectifs tout en déplorant l'incurie de l'institution, conduit certains acteurs à vouloir faire au mieux, malgré tout, quitte à s'y épuiser et à douter de leur propre professionnalité.

Dans tous les cas, le résultat est celui que nous signalions en introduction, en reprenant un extrait de l'article d'ouverture du numéro 52 de *Recherches* (Cauterman & Daunay, 2010) : la culpabilisation des enseignants<sup>36</sup>.

## RÉFÉRENCES

- Audigier François (2010), « Les curriculums chahutés. Que faire des nouvelles demandes sociales ? L'exemple des "Éducatifs à..." et autres domaines de formation », dans R. Malet (dir.), *École, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*, Bruxelles, De Boeck, p. 23-37.
- Barrère Anne (2013), « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation* n° 36, *Les établissements scolaires à l'heure des « dispositifs »*, Paris, Armand Colin, p. 95-116.
- Campion Marie-Danièle (2015), *Rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes »*, [http://cache.media.education.gouv.fr/file/10\\_-\\_octobre/07/2/Rapport\\_comite\\_national\\_suivi\\_dispositif\\_Plus\\_de\\_maîtres\\_que\\_de\\_classes\\_oct2015\\_485072.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/10_-_octobre/07/2/Rapport_comite_national_suivi_dispositif_Plus_de_maîtres_que_de_classes_oct2015_485072.pdf)
- Cauterman Marie-Michèle & Daunay Bertrand (2010), « La jungle des dispositifs », *Recherches* n° 52, *Programmes, programmations*, Villeneuve d'Ascq, ARDPF, p. 9-23.
- Daunay Bertrand (2014), « Alléger les programmes, allonger leur durée », Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4. Conseil supérieur des programmes. En ligne : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/14/9/Daunay\\_Bertrand\\_-\\_PU\\_-\\_CSP\\_Contribution\\_374149.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/14/9/Daunay_Bertrand_-_PU_-_CSP_Contribution_374149.pdf)
- Daunay Bertrand (dir.) (2011), *Les écrits professionnels des enseignants. Approche didactique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

---

36. Une telle culpabilisation se retrouve dans des travaux académiques, comme chez Martin-Noureux (2016), par exemple : s'inspirant du reste beaucoup des textes réglementaires de l'Éducation nationale ou de rapports de l'Inspection générale, il repère que les difficultés que peuvent rencontrer des enseignants de maternelle dans la mise en place des dispositifs d'aides aux handicapés, dont la présence d'un accompagnant AVS, seraient le signe d'un difficile rapport à l'altérité et de la difficulté de la « conjugaison entre le "je" et l'"Autre" », tant il est vrai qu'il leur serait difficile de « sortir d'une culture de l'entre-soi » (entre-soi qui, du reste, concerne la relation enseignant-ATSEM qui, elle, ne pose pas de problème...) Mu par cette découverte, il n'hésite pas à se risquer à donner des conseils de bon aloi aux enseignants, dont nous sélectionnerons celui-ci (p. 65) : « Chacun doit consentir à être interpellé, pénétré, traversé par l'Autre et permettre ainsi une ouverture à l'altérité. »

- Graeber David (2015), *Bureaucratie. L'utopie des règles*. Paris, Les Liens qui libèrent.
- Hostalier Françoise & Moya Pierre (dir.) (2014), *L'accueil, la gestion et la formation des personnels contractuels en EPLE*.  
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/144000382.pdf>
- Johsua Samuel (2003), *Une autre école est possible ! Manifeste pour une éducation émancipatrice*, Paris, Textuel.
- Komites Pénélope (2013), *Professionnaliser les accompagnants pour la réussite des enfants et adolescents en situation de handicap*.  
[http://cache.media.education.gouv.fr/file/06\\_Juin/61/3/2013\\_rapport\\_Komites\\_258613.pdf#page=4&zoom=auto,-251,47](http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_Juin/61/3/2013_rapport_Komites_258613.pdf#page=4&zoom=auto,-251,47)
- Martin-Noureaux Philippe (2016), « La scolarisation des enfants en situation de handicap à l'école maternelle », *Spirale* n° 57, *Petite enfance et politique inclusive : quelle prise en compte du handicap ?*, Villeneuve d'Ascq, ARRED, p. 57-66.
- Pons Xavier (2014), « Le "piloteage par les résultats" en éducation en France : archéologie d'une formalisation administrative », *Éducation comparée* n° 11, *Le développement des politiques d'accountability et leur instrumentation dans le domaine de l'éducation*, Mérignac, AFEC, p. 59-81.
- Rayou Patrick (dir.) (2015), *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes.
- Rédaction de *Recherches* (2010), « La jungle en fiches », *Recherches* n° 52, *Programmes, programmations*, Villeneuve d'Ascq, ARDPF, p. 25-63.
- Thouroude Laurence (2016), « L'approche interactionniste du handicap : obstacles et liens dans la rencontre parents-enseignants », *Spirale* n° 57, *Petite enfance et politique inclusive : quelle prise en compte du handicap ?*, Villeneuve d'Ascq, ARRED, p. 81-92.
- Zaid Abdelkarim (2015), *Élaborer, transmettre et construire des contenus scientifiques et technologiques. Perspective didactique des dispositifs d'éducation et de formation*, Mémoire en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Paris Descartes, 14 novembre 2015.

## GLOSSAIRE

2CA-SH	Certificat complémentaire pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés (second degré)
AED	Assistant d'éducation
AED-AVS	Assistant d'éducation auxiliaire de vie scolaire
AESH	Accompagnant des élèves en situation de handicap
AP	Accompagnement personnalisé
APC	Activités pédagogiques complémentaires
AVS	Auxiliaire de vie scolaire

AVS-CAE	Auxiliaire de vie scolaire en contrat d'accompagnement dans l'emploi
AVS-CUI	Auxiliaire de vie scolaire en contrat unique d'insertion
AVS-co	Auxiliaire de vie scolaire collectif
AVS-i	Auxiliaire de vie scolaire individuel
AVS-m	Auxiliaire de vie scolaire mutualisé
CAE	Contrat d'accompagnement dans l'emploi
CAMSP	Centre d'action médicosociale précoce
CAPA-SH	Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (premier degré)
CASNAV	Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs
CDAPH	Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées
CDES	Commission départementale de l'éducation spéciale (devenue CDAPH en 2006)
CEJ	Contrat enfance – jeunesse
CEL	Contrat éducatif local
CLA	Classe d'accueil (collège)
CLAS	Contrat local d'accompagnement à la scolarité
CLEA	Contrat local d'éducation artistique
CLIN	Classe d'initiation (primaire)
CLIS	Classe d'inclusion scolaire
CMP	Centre médico-psychologique
CMPP	Centre médico-psychopédagogique
CTL	Contrat territoire lecture
CUI	Contrat unique d'insertion
DAEAS	Diplôme d'État d'accompagnant éducatif et social
DRE	Dispositif de réussite éducative
EANA	Élève allophone nouvellement arrivé
ENA	Élève nouvellement arrivés
ENAF	Élève nouvellement arrivés en France
EPI	Enseignements pratiques interdisciplinaires
EPLE	Établissement public local d'enseignement
EVS	Emploi vie scolaire
IDD	Itinéraires de découverte
MDLS	Mission de lutte contre le décrochage scolaire
MDPH	Maison départementale des personnes handicapées
NAP	Nouvelles activités périscolaires
PAI	Projet d'accueil individualisé

PAP	Plan d'accompagnement personnalisé
PDM	Plus de maîtres que de classes
PEDT	Projet éducatif territorial
PEL	Projet éducatif local
PPRE	Programme personnalisé de réussite éducative
PPS	Projet personnalisé de scolarisation
PTEA	Projet territorial d'éducation artistique
RAN	Remise à niveau
RASED	Réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté
SESSAD	Service d'éducation et de soins spécialisés à domicile
SESSD	<i>idem</i>
TED	Troubles envahissants du développement
TFA	Troubles de la fonction auditive
TFC	Troubles des fonctions cognitives
TFM	Troubles des fonctions motrices
TFV	Troubles de la fonction visuelle
TMA	Troubles multiples associés
TSLA	Troubles spécifiques du langage et des apprentissages
ULIS	Unités localisées pour l'inclusion scolaire
UPEAA	Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants
UPE2A-NSA	Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants non scolarisés antérieurement