

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 discipline¹. 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 morcelé². 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 enseignants³.

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 référence⁴.

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)⁵.

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^e et de CM2 de l'éducation prioritaire (D'Col) ;
- le plan d'accompagnement personnalisé (PAP) ;
- le dispositif Plus de maîtres 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 passerelles⁶.

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 handicapés⁷ » ne sont pas tous au rendez-vous⁸.

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.

[...]

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.