

LA PRESCRIPTION INSTITUTIONNELLE DE L'AIDE EN FICHES

La rédaction de *Recherches*

Lors de la préparation de ce numéro au sein du comité de rédaction de *Recherches*, le besoin s'est rapidement fait sentir d'une clarification, pour chacun de ses membres, de la nature des différents dispositifs d'aide destinés aux élèves dans l'Éducation nationale. Il a paru pertinent de reproduire ce que nous avons fait pour le n° 52 de *Recherches* (2010) : publier, à l'intention des lecteurs de ce numéro, le travail de clarification interne. C'est le sens de ces fiches, auxquelles doit beaucoup l'article qui précède.

Ce faisant, comme en 2010, nous voulons aussi illustrer le sentiment de dispersion qu'entraîne la prolifération des dispositifs. Et encore nous en tenons-nous à ce qui concerne directement les élèves, à l'exclusion des dispositifs concernant les personnels, enseignants particulièrement.

Les fiches ont été calibrées pour ne pas dépasser deux pages et ne veulent donc pas dire tout de la question. Chacune comporte deux parties : une description du cadre réglementaire et un commentaire qui fait apparaître les enjeux et les problèmes que le dispositif peut engendrer.

SOMMAIRE DES FICHES

Accompagnants des élèves en situation de handicap.....	27
Accompagnement personnalisé au collège.....	29
Activités pédagogiques complémentaires.....	31
D'Col.....	33
Plan d'accompagnement personnalisé.....	35
Plus de maitres que de classes.....	37
Unités localisées pour l'inclusion scolaire.....	39
Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants.....	41

ACCOMPAGNANTS DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP

Cadre réglementaire

La fonction d'« auxiliaire d'intégration scolaire » est née dès les années 1980 sous la pression des parents d'enfants handicapés, puis s'est développée à la faveur du dispositif « emplois-jeunes » (1997) et du plan Handiscol (1999). À l'arrêt du recrutement des emplois-jeunes, le ministère de l'Éducation nationale a fait reposer la pérennisation de ce service sur le statut des assistants d'éducation (circulaire 2003-092 du 11 juin 2003) créant ainsi les auxiliaires de vie scolaire collectifs (AVS-co) « pour l'aide aux dispositifs collectifs d'intégration » et les auxiliaires de vie scolaire individuels (AVS-i), qui « ont pour mission exclusive l'aide à l'accueil et à l'intégration individualisée des élèves handicapés pour lesquels cette aide aura été reconnue comme nécessaire par la commission départementale de l'éducation spéciale (CDES)¹ ».

Avec la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, il devient urgent de recruter davantage de personnels ; la circulaire n° 2005-129 du 19 août 2005 demande aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale (IA-DSDEN) de recourir à des « emplois vie scolaire » (EVS) sur des contrats d'accompagnement vers l'emploi (CAE)². Leur rôle est d'accompagner les élèves handicapés dans l'attente d'une décision de la CDAPH qui leur attribuera éventuellement un AVS-i. Dans les faits, les besoins ont été tels que ces EVS ont eu à accomplir les mêmes tâches que les AVS-i³.

L'auxiliaire de vie scolaire mutualisé (AVS-m) apparaît dans le décret 201-903 du 23-07-2012 ; il exerce les mêmes fonctions qu'un AVS-i, mais partage son temps entre plusieurs élèves qui n'ont pas besoin d'une « attention soutenue et continue » ; ces élèves peuvent être dans le même établissement ou dans plusieurs.

On a donc trois fonctions (AVS-i, AVS-co, AVS-m) et deux statuts : le statut d'assistant d'éducation (AED-AVS) et celui d'emploi vie scolaire en contrat aidé, que l'on appelle couramment AVS-CAE ou AVS-CUI. Les premiers sont recrutés par l'Éducation nationale⁴, les seconds sont recrutés après inscription à Pôle-Emploi.

À la suite de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (08-07-2013) et du rapport Komites⁵ qui affirme la nécessité de professionnaliser les AVS, de nouvelles conditions de recrutement et d'emploi sont définies⁶. Les AVS deviennent des accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) sous contrat de droit public ; ils sont recrutés en contrats à durée déterminée (CDD) renouvelables dans la limite maximale de six ans, au terme desquels la reconduction ne pourra se faire que par contrat à durée indéterminée (CDI). Les AESH doivent être titulaires d'un diplôme professionnel dans le domaine de l'aide à la personne ou avoir exercé pendant deux ans des fonctions d'aide à

-
1. Les CDES ont en 2006 été remplacées par les commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH).
 2. Les contrats d'accompagnement vers l'emploi sont des contrats de droit privé qui ont fusionné avec d'autres contrats du même type pour devenir les contrats uniques d'insertion (CUI).
 3. La circulaire du 4 juillet 2011 avait programmé le remplacement progressif des EVS en contrat aidé par des assistants d'éducation, mais elle n'a finalement pas été appliquée et le recours aux AVS-i/CAE-CUI s'est poursuivi.
 4. Pour être complet, il faut ajouter les AED-AVS recrutés et gérés par des associations conventionnées.
 5. Remis le 25 juin 2013 à l'issue du groupe de travail présidé par Pénélope Komites : http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_Juin/61/3/2013_rapport_Komites_258613.pdf.
 6. Circulaire 2014-083 du 08-07-2014.

l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. Le décret 2016-74 du 29-01-2016 définit un nouveau « Diplôme d'État d'accompagnement éducatif et social » (DEAES) ; il s'agit d'un diplôme de niveau V (CAP, BEP).

On retrouve les trois types de missions qui correspondent à celles des AVS-i (recrutés par l'État), des AVS-m et AVS-co (recrutés par l'État ou par les établissements).

La circulaire 2014-083 prévoit des mesures de transition pour permettre aux AVS précédemment recrutés, qu'ils soient AVS-AED ou AVS-CUI, de se professionnaliser et d'accéder à un CDI.

Commentaire

En 2014-2015, sur 76 000 AVS, 63% des AVS étaient des AVS-CUI⁷, et donc des personnels en emploi précaire sans réelle formation. La fonction est quasi exclusivement féminine.

La gestion des AVS a été répartie entre plusieurs services et établissements qui peuvent être éloignés les uns des autres : l'inspection académique qui décide des affectations, l'établissement gestionnaire qui établit les bulletins de salaire et le lieu où les AVS signent leurs renouvellements de contrat. Un AVS peut en outre avoir plusieurs lieux d'exercice, s'il est affecté auprès de plusieurs élèves scolarisés dans des écoles ou établissements secondaires différents, avec les conséquences qu'on imagine sur la confection de son emploi du temps.

L'AVS est donc souvent obligé d'être très mobile, et pourvu d'un véhicule en bon état, chose difficilement compatible avec la rémunération d'une personne en contrat CAE-CUI, sachant que bien sûr les déplacements ne font l'objet d'aucune indemnisation.

Il est de plus en plus fréquent d'avoir dans une école, voire dans une même classe, plusieurs AVS, éventuellement présents en même temps. Cette présence ne va de soi ni pour les uns ni pour les autres, d'autant que les motifs d'affectation d'AVS sont parfois très mystérieux et posent question à l'enseignant, qui ne voit pas d'emblée quel rôle l'AVS pourra jouer, précisément, dans cette classe, auprès de cet élève ; cette interrogation renforce en retour le sentiment que peut avoir l'AVS d'être considéré comme un intrus.

En outre, il est avéré que pour certains élèves, la présence d'un AVS est plus une charge qu'une compensation⁸. La présence d'un adulte en permanence à côté de soi peut devenir insupportable et stigmatisante. On a vu des résultats scolaires chuter : tel enfant qui avait des difficultés à écrire s'est mis à ne plus écrire du tout, préférant laisser son AVS « secrétaire » faire le travail à sa place...

Cependant, il est incontestable que quand tout se passe bien, l'AVS fournit une aide précieuse à l'élève et facilite le travail de l'enseignant et des autres élèves. Mais il faut pour cela donner aux accompagnants une vraie formation : il ne suffit pas de s'asseoir à côté d'un élève handicapé pour savoir comment l'aider sur le plan cognitif, et le cas échéant comment maîtriser son instabilité.

Il reste à espérer que le nouveau statut des AESH, assorti d'une formation de qualité, contribuera à les stabiliser et à développer de véritables compétences professionnelles.

7. 28 000 AED et 48 000 AVS-CUI. <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html>.

8. Ce danger est pointé par le rapport Komites (p.19 pour la partie sur « les écueils du suraccompagnement »).

ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISÉ AU COLLÈGE

Cadre réglementaire

Dans le cadre de la réforme du collège applicable à la rentrée 2016, les enseignements sont organisés par l'Arrêté du 19 mai 2015⁹ relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège selon deux catégories : les enseignements obligatoires et les enseignements complémentaires. En 6^e l'accompagnement personnalisé représente l'intégralité des enseignements complémentaires, au cycle 4 (de la 5^e à la 3^e), les enseignements complémentaires se répartissent eux-mêmes en deux catégories : l'accompagnement personnalisé et les EPI, Enseignements Pratiques Interdisciplinaires. L'arrêté définit ainsi l'accompagnement personnalisé :

L'accompagnement personnalisé s'adresse à tous les élèves selon leurs besoins ; il est destiné à soutenir leur capacité d'apprendre et de progresser, notamment dans leur travail personnel, à améliorer leurs compétences et à contribuer à la construction de leur autonomie intellectuelle.

La circulaire n° 2015-106 du 30 juin 2015 développe le contenu et l'organisation de ce dispositif qui concernera tous les niveaux du collège, avec 3 heures semaine en 6^e puis une à deux heures au cycle 4, sous des « formes variées » (« approfondissement ou renforcement, développement des méthodes et outils pour apprendre, soutien, entraînement, remise à niveau »), regroupant le cas échéant les élèves selon leurs besoins, toutes les disciplines d'enseignement pouvant y contribuer, avec un focus en 6^e sur la transition école-collège puis au cycle 4 sur la construction de l'autonomie.

Les horaires de ce dispositif central sont définis par l'annexe de l'arrêté du 19 mai 2015¹⁰. La grande nouveauté de son organisation réside dans le fait que les heures d'accompagnement, affichées et revendiquées, ne seront plus *ajoutées* aux heures de cours mais comprises *dans* ces heures de cours. Il reviendra au conseil d'administration, suivant l'avis du conseil pédagogique de définir quelles « disciplines d'enseignement » vont « contribuer à l'accompagnement personnalisé ».

Par ailleurs, si l'on veut que l'accompagnement se fasse en effectifs réduits, il faudra puiser dans la dotation horaire supplémentaire, définie par l'article 7 de l'arrêté cité *supra* mise à disposition « afin de favoriser le travail en groupes à effectifs réduits et les interventions conjointes de plusieurs enseignants » et dont le « volume pour l'établissement est arrêté par le recteur d'académie », sur la base de 2 h 45 par semaine et par division pour la rentrée scolaire 2016, puis sur la base de 3 heures par semaine et par division à compter de la rentrée scolaire 2017 ». Sur cette même dotation horaire seront désormais financés les « enseignements de complément », EC (c'est-à-dire les langues et cultures de l'antiquité et les langues régionales, à distinguer des enseignements complémentaires).

9. <http://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2015/5/19/MENE1511223A/jo/texte>.

10. Total des horaires des enseignements obligatoires (EPS, français, mathématiques, etc.) : en 6^e, 26 heures/élève/semaine. Mais le total est ainsi affiché : « 23 + 3 heures », avec cette précision : « Ces 3 heures hebdomadaires sont consacrées aux enseignements complémentaires sous la forme d'accompagnement personnalisé. » De même au cycle 4, le total des horaires des enseignements obligatoires est de 26 heures ainsi affichées « 22 + 4 hebdomadaires heures par niveau », les 4 heures étant « consacrées aux enseignements complémentaires (accompagnement personnalisé et enseignements pratiques interdisciplinaires) ».

Commentaire

Au collège, avant la rentrée 2016, des dispositifs d'aide (qu'on les appelle soutien, aide au travail, aide et soutien, accompagnement du travail personnel, etc.) existaient en dehors des enseignements disciplinaires et étaient attribués à un enseignant de la division... quand l'ajustement des services n'imposait pas d'autres solutions. Les moyens octroyés ont fini par se réduire dans les dotations à deux heures en 6^e, rien aux autres niveaux.

Qu'apporte au collège l'inclusion de l'aide dans les heures d'enseignement obligatoire ? Lors de réunions, les IA-IPR mettent en avant l'incitation à inclure de la différenciation à l'intérieur du cours, et la possibilité, grâce à la dotation horaire supplémentaire, de coanimations, de travail en petits effectifs et de groupements temporaires d'élèves en fonction de besoins identifiés.

Passons sur le fait que bien des enseignants n'ont pas attendu cela pour différencier leur enseignement, et prenons acte de la souplesse offerte par la dotation. Une telle organisation suppose des alignements et de la concertation. Qu'est-ce qui est prévu en matière de concertation ?

Force est de craindre que l'AP collège, qui copie l'AP lycée¹¹ mise en place en 2010, soit porteur des mêmes anomalies génétiques. Qu'advient-il des propositions d'équipes motivées qui, dépassant les foires d'empoigne au sujet des disciplines contributives, auront construit un projet cohérent ? Quel poids aura l'avis du conseil pédagogique (nommé par le chef d'établissement) face aux arguments de gestion des services ? Nul doute que les heures attribuées serviront dans bien des cas de variables d'ajustement, d'autant que tous les enseignants pourront intervenir en AP, dans le cadre de leur service, qu'ils aient ou non les élèves en enseignement obligatoire.

Une ambition très haute et plurielle pour un dispositif aux moyens finalement limités, voilà ce qu'en retiennent les enseignants de lycée, qui, engagés dans des équipes motivées, ont multiplié réunions et écritures de projets, en pure perte. Quelles leçons l'institution a-t-elle tirées de l'AP lycée ? Aucune, puisqu'aucun bilan sérieux n'en a été fait. Après l'avoir longtemps repoussé, le ministère a proposé une série de réunions regroupant syndicats, inspections, parents et lycéens, mais il ne s'agira pas d'une évaluation comme celle qui a donné lieu au rapport¹² remis en 2012 par l'Inspection générale, visant à faire le point sur l'application de la réforme du lycée général et technologique. Le bilan que ce rapport dresse de la mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé en particulier montre beaucoup d'errances dans l'utilisation des heures et de gros problèmes d'organisation. Que penser du transfert au collège d'un dispositif dont les seules évaluations parues à ce jour ne montrent pas l'efficacité ?

En cas d'échec de ce dispositif d'accompagnement, on pourra bien sûr se tourner vers la responsabilité des enseignants, qui n'auront pas su se saisir de cette nouvelle « marge de manœuvre¹³ » qui leur est laissée.

11. *Recherches* n° 52, *Programmes, programmations*, « La jungle en fiches », p. 29.

12. <http://www.education.gouv.fr/cid59570/rapport-suivi-de-la-mise-en-oeuvre-de-la-reforme-du-lycee.html>.

13. « Les équipes pédagogiques disposent d'une plus grande marge de manœuvre dans l'utilisation de la dotation correspondant aux marges heures professeurs, mais aussi pour l'organisation de l'accompagnement personnalisé et des enseignements pratiques interdisciplinaires. » (Circulaire 2015-106 du 30 juin 2015)

ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES COMPLÉMENTAIRES

Cadre réglementaire

Par le décret 2013-77 du 24 janvier 2013, les dispositions de 2008 qui avaient instauré l'aide personnalisée¹⁴ sont abrogées. Dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires sont instaurées les activités pédagogiques personnalisées, que la circulaire 6-2-2013 définit ainsi :

Les activités pédagogiques complémentaires (APC) s'ajoutent aux 24 heures hebdomadaires d'enseignement sur le temps scolaire. Elles se déroulent par groupes restreints d'élèves. Elles sont organisées par les enseignants et mises en œuvre sous leur responsabilité, éventuellement en articulation avec les activités périscolaires.

Les activités pédagogiques complémentaires permettent :

- une aide aux élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages ;
- une aide au travail personnel ;
- la mise en œuvre d'une activité prévue par le projet d'école, le cas échéant en lien avec le PEDT¹⁵.

Le volume horaire annuel consacré par chaque enseignant aux activités pédagogiques complémentaires avec les élèves est de 36 heures.

Pour le premier objectif (aide aux élèves en difficulté), la circulaire suggère des contenus : renforcement de la maîtrise de la langue orale, la découverte de l'écrit (école maternelle) ; amélioration des compétences en français ou en mathématiques (école élémentaire).

La mise en œuvre est la même que pour l'ancienne aide personnalisée : le conseil des maîtres propose l'organisation générale des APC ; le directeur d'école la soumet à l'IEN. Une fois validée, l'organisation des APC sera partie intégrante du projet d'école. Le maître de chaque classe établit la liste des élèves bénéficiaires de ce dispositif, en accord avec les parents, liste qui « doit évoluer au cours de l'année en fonction de l'émergence de besoins nouveaux ».

Commentaire

Il y a d'abord eu la réduction d'une heure hebdomadaire du temps d'enseignement. Un samedi sur trois les élèves de l'école primaire n'avaient pas classe. L'obligation de service de 27 heures hebdomadaires pour les maîtres n'ayant pas changé, un samedi sur trois était consacré à des temps de concertation ou de formation.

Puis il y a eu la réduction du temps d'enseignement à 24 heures hebdomadaires. Le raisonnement logique qui avait conduit à cette diminution du temps de classe était évident : les écoliers français avaient des horaires hebdomadaires plus importants que la moyenne mondiale et de moins bons résultats. En réduisant le temps de classe et donc la fatigue qu'il entraîne, on allait améliorer les résultats. Mais dans le même temps, on allongeait de nouveau pour les élèves en difficulté, en leur octroyant des heures supplémentaires après la classe ou durant la pause méridienne. Le postulat était que l'accompagnement de la difficulté scolaire était avant tout une affaire de temps, comme si les élèves en difficulté étaient d'abord des

14. Dispositif décrit et commenté dans *Recherches* n° 52, « La jungle en fiches », p. 31.

15. Projet Éducatif Territorial. Voir, dans ce numéro, l'article « La prescription institutionnelle de l'aide », note 14.

élèves lents à apprendre... Rappelons que c'est à cette époque que le ministre Luc Ferry annonçait en radio que la création de l'aide personnalisée permettrait de faire des économies budgétaires importantes puisqu'elle permettrait, à terme, la suppression des RASED.

La réorganisation du temps scolaire s'est accompagnée du remplacement de l'aide personnalisée par les activités pédagogiques complémentaires (APC) et de la création des TAP (temps d'activités périscolaires) immédiatement remplacés par les NAP (nouvelles activités périscolaires).

Voici donc la situation actuelle : le matin les élèves sont à l'école. C'est facile et c'est clair. Pour l'après-midi, c'est plus compliqué. Dans certaines communes, le temps d'enseignement de l'après-midi a été raccourci : les élèves ont classe un certain temps puis ils peuvent, au choix, rentrer chez eux, ou participer aux NAP proposées par la commune, ou, une heure par semaine, participer aux APC proposées par les enseignants. Comme il est compliqué d'organiser les APC et les NAP en même temps, elles ont généralement lieu à des horaires différents et il n'est pas rare que des élèves participent aux deux.

Dans d'autres communes, un après-midi de classe a été supprimé. Les élèves peuvent alors rester chez eux ou venir participer aux NAP. Les APC étant limitées à une heure par semaine, elles ont en général lieu le soir après la classe. Imaginons une école dont le projet a un volet consacré aux activités scientifiques, en particulier à la biologie végétale, par le biais d'une activité de jardinage : elle pourrait théoriquement fort bien proposer le jardinage en tant qu'APC. Mais pas question de garder les enfants une heure le soir pour faire du jardinage. Les APC sont dans les faits, à peu près partout, une heure de soutien hebdomadaire aux élèves en difficultés.

Résultat : le temps de présence à l'école n'est pas réduit, juste modifié et les élèves en difficulté travaillent une heure de plus que les autres.

D'COL

Cadre réglementaire

La loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école de la République a institué (article L131-2 du code l'éducation) « un service public du numérique éducatif et de l'enseignement à distance » dont la première mission est de « mettre à disposition des écoles et des établissements scolaires une offre diversifiée de services numériques ». D'COL est l'un des onze services¹⁶ mis en place à la rentrée 2013 ; il est présenté sur le site du ministère¹⁷ comme « un service d'accompagnement interactif personnalisé du CNED¹⁸ ». Il se veut « dispositif complet d'aide, de soutien et d'accompagnement en français, mathématiques et anglais pour les élèves de sixième et de CM2 des réseaux de l'éducation prioritaire ». Il a été introduit en octobre 2013 dans des collèges en réseaux d'éducation prioritaire (REP), puis à la rentrée 2014 dans des classes de CM2, notamment dans les écoles en REP¹⁹.

C'est l'équipe enseignante qui propose ce dispositif aux élèves en difficulté et demande l'accord des parents. En 6^e, les élèves inscrits ont, dans leur emploi du temps, deux heures de soutien scolaire numérique par semaine. Ils sont pris en charge par un enseignant référent de l'établissement. En CM2, l'accès à la plateforme se fait, avec l'aide de l'enseignant, dans le cadre des activités pédagogiques complémentaires (APC) ou sur le temps d'enseignement.

En complément, l'élève a accès « 24 h/24 et 7 jours/7 » à la plateforme D'COL, sur sa tablette ou son smartphone. Chez lui ou dans l'établissement, il est accompagné par un « agent conversationnel, Tom ». Si cet accompagnateur virtuel n'arrive pas à répondre à la question de l'élève, il peut « bénéficier, sur proposition de l'équipe pédagogique de l'établissement, de l'accompagnement d'enseignants-tuteurs du CNED via un service d'échanges en ligne (synchrone et asynchrone) ».

Commentaire

Au collège, ces deux heures s'ajoutent à l'emploi du temps des élèves, ce qui peut expliquer que des élèves repérés par leurs enseignants en début d'année ne soient pas volontaires et que leurs parents ne donnent pas leur accord. Inversement, il arrive que des contraintes horaires ou de transport empêchent des élèves volontaires d'y participer.

Ce dispositif interroge sur la vision du numérique à l'école et de l'accompagnement en dehors de la classe. Généralement, en collège, le professeur-référent n'a pas les élèves en classe, et la coordination avec les enseignants des trois matières concernées, qui ne disposent pas de codes d'accès à la plateforme, est

16. http://www.education.gouv.fr/cid73569/le-numerique-au-service-de-l-ecole.html#Onze_nouveaux_%20services%20pour%20cette%20rentr%C3%A9e.

17. <http://www.education.gouv.fr/cid72317/d-col-personnaliser-l-accompagnement-des-eleves-en-difficulte.html>.

18. Voir le site du Centre national d'enseignement à distance : <http://www.cned.fr/le-cned/strategie-numerique/dcol/>.

Vidéo en ligne : http://www.dailymotion.com/video/x176zno_dcol-l-accompagnement-interactif-du-cned_school.

19. Selon la note d'information 3 de janvier 2016 de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), D'Col a concerné, en 2014-2015, 1400 écoles et collèges, soit un total de 30 000 élèves : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/22/7/depp-ni-2016-03-D-COL-2014-2015_527227.pdf.

superficielle (ne serait-ce que pour des raisons d'horaires), pour ne pas dire inexistante.

Mais surtout, on peut se demander quelle est l'efficacité d'une telle plateforme. La note d'information de la DEPP (voir *supra*) a publié une évaluation de D'Col (démarche d'évaluation sérieuse, assez rare pour être signalée) :

Bien que la majorité des élèves intégrés au dispositif et interrogés estiment qu'ils ont fait des progrès en classe depuis qu'ils utilisent D'COL (59% « oui, un peu » ou « oui, beaucoup »), on n'observe pas d'effet général du dispositif sur les résultats. Les élèves en dispositif D'COL, pris dans leur ensemble, ne progressent pas plus que les élèves témoins pris également dans leur ensemble, et ce dans les trois disciplines.

Le niveau des élèves en dispositif D'COL, mesuré par les évaluations standardisées, est systématiquement plus faible que celui des élèves témoins, tant en début qu'en fin d'année. Le dispositif ne permet donc pas globalement à des élèves qui étaient plus faibles que les autres d'obtenir de meilleurs résultats aux évaluations standardisées que ceux qui n'ont pas participé au dispositif, ni même d'atteindre des résultats équivalents.

En revanche, un effet positif existe pour les élèves les plus faibles du dispositif : ils progressent en mathématiques et en anglais plus que les élèves témoins les plus faibles. [...] Les progrès en français ne sont quant à eux pas significatifs.

En ce qui concerne le français, ces résultats n'ont rien de surprenant. Sur dix chapitres²⁰ du premier niveau, neuf sont consacrés à la langue, domaine où il est facile de produire des exercices, avec le risque que pointait déjà, il y a dix ans, Jean-François Berthon²¹ :

Les exercices visent généralement à développer une compétence précise, ils sont fondés sur le principe de la répétition et de la comparaison entre un élément de texte produit par l'apprenant (cet élément se réduit-il à une case cochée...) et un élément de textes de référence, choisi par le concepteur, et mémorisé dans la machine. Mais bien évidemment, si ces outils peuvent rendre des services, le risque est grave de réduire l'apprentissage à cette manipulation mécanique. Sans compter que les élèves ont du mal à passer de la maîtrise d'un mécanisme de langue dans le cadre des exercices systématiques, à une utilisation dans un autre contexte.

On imagine encore plus mal l'efficacité d'exercices de ce type quand il s'agit de compétences complexes comme la « Lecture/compréhension des textes ». Pour prendre un exemple, en quoi le fait de répondre à une question portant sur quatre strophes du poème de Leconte de Lisle, *Les Éléphants*, données sans titre, avec pour consigne de retrouver ce titre (en repérant le mot « trompe »), construit-il la compétence « Prélever des informations utiles > Savoir lire entre les lignes » ? La multiplication d'exercices de ce genre, plus outils d'évaluation que d'apprentissage, ne suffit pas à rendre capable de construire des inférences quel que soit le texte. Quant à l'apprentissage de l'écriture, il est omis, sans doute parce qu'il ne se prête pas à des exercices.

Autant dire qu'au regard de difficultés de cet ordre, profondes et génératrices d'échecs, on est en droit de se demander si l'intérêt de cet outil prétendument complet n'est pas uniquement dans son affichage.

20. Lecture/compréhension des textes - Vocabulaire : le sens des mots - Le dictionnaire - La phrase - Les classes de mots - Les fonctions des mots - Le verbe - Les accords - Compétences graphophoniques - Orthographe.

21. « Que faire avec un ordinateur en classe de français ? Essai de typologie d'outils et de démarches d'enseignement-apprentissage », *Recherches* n° 44 (2006), *L'ordinateur en classe de français*, p. 38.

PLAN D'ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISÉ

Cadre réglementaire

L'article 37 de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 a modifié l'article L311-7 du code de l'éducation, en ajoutant au projet personnalisé de réussite éducative (PPRE) le plan d'accompagnement personnalisé. Le décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014 a ajouté à ce même code l'article L311-13 :

Les élèves dont les difficultés scolaires résultent d'un trouble des apprentissages peuvent bénéficier d'un plan d'accompagnement personnalisé prévu à l'article L. 311-7, après avis du médecin de l'éducation nationale. Il se substitue à un éventuel programme personnalisé de réussite éducative. Le plan d'accompagnement personnalisé définit les mesures pédagogiques qui permettent à l'élève de suivre les enseignements prévus au programme correspondant au cycle dans lequel il est scolarisé. Il est révisé tous les ans.

La circulaire n° 2015-016 du 22 janvier 2015²² précise que le PAP s'adresse « aux élèves du premier comme du second degré pour lesquels des aménagements et adaptations de nature pédagogique sont nécessaires », répondant ainsi

... aux besoins des élèves qui connaissent des difficultés scolaires durables ayant pour origine un ou plusieurs troubles des apprentissages pour lesquels ni le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) ni le projet d'accueil individualisé (PAI) ne constituent une réponse adaptée.

Le PAP se démarque donc du PPRE²³, qui est mis en place par le directeur d'école ou le chef d'établissement, du projet d'accueil individualisé (PAI) qui concerne des élèves souffrant de troubles non cognitifs (asthme, allergies). Mais il se démarque aussi du projet personnalisé de scolarisation (PPS) qui s'adresse aux élèves handicapés et relève de la MDPH.

Le PAP fait suite à une demande émanant des enseignants, des parents ou de l'élève s'il est majeur. Il implique le médecin scolaire :

Le constat des troubles est fait par le médecin de l'éducation nationale ou par le médecin qui suit l'enfant, au vu de l'examen qu'il réalise et, le cas échéant, des bilans psychologiques et paramédicaux réalisés auprès de l'élève. À la suite de ce constat, le médecin de l'éducation nationale donne un avis sur la mise en place d'un plan d'accompagnement personnalisé.

C'est le directeur d'école ou le chef d'établissement qui « élabore le plan d'accompagnement personnalisé avec l'équipe éducative, en y associant la famille ainsi que les professionnels concernés. Les enseignants le mettent en œuvre, avec l'accord de la famille et avec l'appui de ces professionnels.

Le PAP est « conçu comme un outil de suivi de l'élève », c'est pourquoi il est transmis à chaque changement d'établissement scolaire. Lors de la révision annuelle prévue par le décret, « une évaluation des aménagements et adaptations est faite [...] au regard des progrès réalisés par l'élève ».

À la circulaire de janvier 2015 est annexé un dossier de douze pages se présentant sous la forme de quatre fiches distinctes pour l'école maternelle, l'école élémentaire, le collège et le lycée. Chaque fiche contient des listes d'aménagements

22. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=85550.

23. Voir *Recherches* n° 52, « La jungle en fiches », p. 53.

et adaptations possibles, parmi lesquels, au moment de l'élaboration du plan, seront choisis ceux qui conviennent à l'élève. Par exemple, en élémentaire, pour les évaluations : « accorder un temps majoré », « donner les consignes à l'oral », « ne pas pénaliser le soin, l'écriture » ; pour la production d'écrits : « recourir à la dictée à l'enseignant²⁴ » ; sans oublier les aides numériques.

Les listes sont précédées, pour le collège et le lycée, de la mention suivante :

Les aménagements et adaptations mis en œuvre en cours d'année doivent être cohérents et compatibles avec les dispositions des articles D. 351-27 à D. 351-32 du code de l'éducation relatives aux aménagements des examens ou concours de l'enseignement scolaire.

Commentaire

Cette référence aux examens n'est pas anodine ; il s'agit d'aménagements « rendus nécessaires en raison d'un handicap ou d'un trouble de la santé invalidant²⁵ ». Laissons de côté, dans le cadre de cet article, les troubles de la santé invalidants (par exemple les maladies nécessitant une hospitalisation) : il reste le handicap. C'est dire que le PAP, qui ne relève pas des mesures de scolarisation des élèves handicapés, se situe cependant à leur frontière. L'absence de définition des « troubles des apprentissages », conjuguée à la nécessité d'un aval de la médecine scolaire, ouvre à diverses interprétations. S'agit-il d'une solution de rechange pour des élèves dont les familles, pour des raisons diverses (dont l'absence d'information, la lourdeur des démarches, les réticences de la famille quant à la reconnaissance d'un véritable handicap de leur enfant), ne se sont pas adressées à la MDPH et ne bénéficient donc pas d'un PPS ? Ou est-ce une solution pour des élèves dont les difficultés n'ont pas été précisément diagnostiquées et encore moins prises en charge ? Ou encore une mesure destinée à compenser à moindre coût la diminution des RASED ?

L'intérêt d'un tel dispositif pourrait être de permettre de réunir autour d'une même table famille, direction, enseignant(s) et médecin scolaire. Malheureusement, dans la réalité, quand on sait que le plan doit recevoir l'aval de différents partenaires, un bon trimestre (et parfois plus...) s'est écoulé avant que cette réunion n'ait lieu. Pendant ce temps, les enseignants méconnaissent les troubles spécifiques de l'élève et la nature des aides possibles ; et la famille et l'élève ne peuvent que se sentir provisoirement délaissés par l'école. Dans d'autres cas, les enseignants reçoivent, sans concertation préalable, la fiche mentionnée ci-dessus, sur laquelle ont été cochées (par qui ? avec qui ?) les adaptations et aménagements requis : à charge pour eux d'exécuter ces consignes.

Reste à savoir si les bilans annuels et le suivi prévus par les textes sont effectifs. Les plans sont reconductibles, selon les mêmes modalités, mais il n'est pas rare que les partenaires ayant changé, la seconde année voie se reproduire les mêmes retards ou la même précipitation.

Quant aux enseignants, peu ou pas formés à l'accompagnement d'élèves souffrant de ces mystérieux « troubles des apprentissages », ils tâtonnent, hésitent, craignent de mal faire, doutent de leurs compétences professionnelles.

24. Pour le français dans le secondaire, les propositions d'aménagements et d'adaptations sont nettement moins riches qu'en élémentaire.

25. Article L.112-4 du code de l'éducation.

PLUS DE MAITRES QUE DE CLASSES

Cadre réglementaire

Dans l'annexe à la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République figure, parmi les objectifs assignés à la refondation, celui de « faire évoluer les pratiques pédagogiques par la mise en place du dispositif plus de maitres que de classes ». Ce dispositif avait été créé, avant même la promulgation de la loi, par la circulaire n° 2012-201 du 18-12-2012²⁶. Il s'agit d'affecter dans une école un maître supplémentaire, dont la présence favorisera « la mise en place de nouvelles organisations pédagogiques ». Cet objectif se conjugue avec un objectif d'aide aux élèves en difficulté dans l'acquisition du socle commun, ainsi que le précise la circulaire :

Il s'agit, grâce à des situations pédagogiques diverses et adaptées, de mieux répondre aux difficultés rencontrées par les élèves et de les aider à effectuer leurs apprentissages fondamentaux, indispensables à une scolarité réussie. Le dispositif ne se substitue pas aux aides spécialisées, qui gardent toute leur pertinence pour les élèves en grande difficulté.

[...]

Il s'agit de prévenir la difficulté scolaire, tout au long de la scolarité primaire, et d'y remédier si elle n'a pu être évitée. L'action sera prioritairement centrée sur l'acquisition des instruments fondamentaux de la connaissance (expression orale et écrite, mathématiques) et de la méthodologie du travail scolaire.

Les écoles prioritairement concernées par l'attribution de ce moyen supplémentaire sont celles de l'éducation prioritaire, mais aussi des écoles repérées localement comme relevant de besoins similaires.

La mise en œuvre se fait sur la base d'un projet :

Le projet rédigé par l'équipe pédagogique sous l'autorité du directeur d'école est validé par l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) chargé de la circonscription. Ce projet est inscrit dans le projet d'école comme une réponse à la difficulté scolaire ; il fait l'objet d'une présentation en conseil d'école.

[...]

Diverses formes d'interventions pédagogiques peuvent être choisies dont la co-intervention dans la classe avec le maître titulaire ou la prise en charge de groupes d'élèves en fonction de leurs besoins.

1310 emplois de « maitres + » ont été affectés à des écoles dès septembre 2013. Selon le rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maitres que de classes » remis à la ministre en septembre 2015²⁷, il était prévu, pour la rentrée de 2015, 2360 emplois à ce titre (500 de plus qu'à la rentrée 2014).

Commentaires

Le dispositif semble faire l'objet de toute l'attention du ministère : le rapport mentionné ci-dessus a été précédé par une note d'étape en juin 2014 et une seconde note d'étape en janvier 2015²⁸. Parallèlement, l'inspection générale a

26. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=66628.

27. <http://www.education.gouv.fr/cid93796/rapport-du-comite-national-de-suivi-du-dispositif-plus-de-maitres-que-de-classes.html>.

28. Le rapport et les notes d'étape sont téléchargeables sur *Éduscol* : <http://eduscol.education.fr/cid72849/-plus-de-maitres-que-de-classes.html>.

produit un rapport en juin 2014²⁹. Ces rapports insistent tous sur l'évolution des pratiques professionnelles, favorisée par les échanges entre les maîtres intervenant ensemble dans la classe. Ils soulignent que les équipes doivent être stables, et les maîtres supplémentaires volontaires. Ils affirment la nécessité d'une formation des enseignants adossée à la recherche. Souhaitons que cette formation ne se réduise pas à des « parcours M@gistère » comme celui que vante le rapport final du comité national de suivi³⁰.

Se pose aussi la question de l'évaluation. Une enquête, diligentée par le comité national de suivi³¹, rend compte des interrogations d'enseignants qui se trouvent confrontés à un dilemme entre les deux objectifs du dispositif (évolution des pratiques/aide aux élèves en difficulté) :

Certains se demandent s'il ne serait pas pertinent de privilégier momentanément [l'objectif d'évolution des pratiques pédagogiques] pour mieux atteindre [l'objectif d'amélioration des résultats des élèves]. Bien sûr, concèdent-ils, la modification des pratiques d'enseignement n'a de sens qu'au service de l'amélioration des apprentissages des élèves, mais sa temporalité n'est pas nécessairement la même. Une équipe pédagogique a besoin de temps pour modifier en profondeur ses manières de faire et il faut qu'une pratique soit stabilisée pour qu'elle profite aux élèves.

Ces enseignants se heurtent parfois à une approche différente d'équipes de circonscription, qui « demandent aux écoles d'apporter rapidement la preuve de l'efficacité du dispositif au travers des progrès des élèves », exigence qui entre en conflit avec l'objectif de transformation des pratiques. En effet, l'évaluation institutionnelle en terme de résultats tangibles rapidement obtenus entraîne un choix stratégique : « enseigner ce qui est évaluable », et donc des « compétences qui peuvent être aisément exercées et évaluées (par exemple l'orthographe ou la fluidité de la lecture à haute voix) », au détriment d'« activités complexes, mobilisant de multiples compétences cognitives de haut niveau », bénéfiques aux élèves et sources de réflexion sur les pratiques. On est face, au cœur même d'un dispositif qui se voudrait innovant, à un obstacle qui n'a rien de nouveau : le pilotage par les résultats.

L'innovation, au-delà des pratiques enseignantes, ne devrait-elle pas irriguer tous les niveaux décisionnels, et concerner aussi bien le dispositif lui-même que son accompagnement et son évaluation ?

29. http://www.cdp.nc/images/sampled/actu_agenda/rapports/2014-031_Plus_de_maitres_que_de_classes_341155.pdf.

30. p. 20 du rapport. M@gistère est une plateforme d'enseignement à distance à destination des personnels d'enseignement et d'éducation : <https://magistere.education.fr/>.

31. Enquête conduite par Roland Goigoux, *Rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes »*, annexe 9, 3^e partie, « Commentaires des acteurs », p. 70.

UNITÉS LOCALISÉES POUR L'INCLUSION SCOLAIRE

Cadre réglementaire

La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées stipule que le parcours de formation des élèves en situation de handicap se déroule prioritairement en milieu scolaire ordinaire. C'est en application de ce principe que la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République a introduit dans le code de l'éducation le concept d'école inclusive et a instauré les Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS).

Ce dispositif est mis en application depuis septembre 2015, suite à la circulaire ministérielle n° 2015-129 du 21 août 2015. Elle abroge et remplace la circulaire du 17 juillet 2009 relative à la scolarité des élèves en situation de handicap en primaire qui étaient scolarisés en CLIS (classe d'inclusion scolaire) ainsi que la circulaire du 18 juin 2010 concernant le second degré (collège, lycée).

Les élèves qui sont scolarisés en ULIS sont orientés par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) au sein de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) au vu de leur projet personnel de scolarisation (PPS). L'organisation des ULIS correspond à une réponse aux besoins des élèves en situation de handicap présentant des troubles différents :

- troubles des fonctions cognitives (TFC) ;
- troubles spécifiques du langage et des apprentissages (TSLA) ;
- troubles envahissants du développement (TED) ;
- troubles des fonctions motrices (TFM), troubles de la fonction visuelle (TFV) ;
- troubles de la fonction auditive (TFA) ;
- troubles multiples associés : pluri handicap ou maladie invalidante (TMA).

L'ULIS, qui est partie intégrante de l'établissement où elle se situe, est un dispositif qui permet de prendre en compte les besoins spécifiques des élèves dans une organisation pédagogique adaptée et de mettre en œuvre le projet personnalisé de scolarisation (PPS) de chaque élève.

L'enseignant dénommé coordonnateur de l'ULIS est un enseignant spécialisé titulaire du certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH), que peuvent obtenir les enseignants du premier degré ou certificat complémentaire pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés (2CA-SH), pour les enseignants du second degré. Dans la pratique, il peut bénéficier de l'aide d'un auxiliaire de vie scolaire (AVS-co) affecté par l'inspecteur d'académie-directeur des services de l'éducation nationale pour l'encadrement des actions éducatives. Son rôle est d'apporter un enseignement auprès des élèves lors de temps de regroupement dans l'ULIS, d'être personne ressource auprès de la communauté éducative, d'assurer un lien avec les partenaires extérieurs.

L'effectif des élèves inscrits est de 12 au maximum en primaire et de 10 dans le second degré. Les élèves bénéficiant de l'ULIS sont des élèves à part entière de l'établissement, inscrits dans leur classe de référence, classe correspondant approximativement à leur classe d'âge. Ils ont des temps de regroupement dans la classe d'ULIS et des temps de scolarisation dans leur classe de référence en fonction de l'organisation mise en place par le coordonnateur et l'équipe pédagogique, en adéquation avec leur PPS. Le coordonnateur aide à la mise en place d'adaptations pour que chaque élève puisse bénéficier au mieux de ses temps d'inclusion dans la classe de référence et de ses temps de regroupement dans la classe d'ULIS avec l'aide de l'AVS-co, si nécessaire.

Commentaire

Ce dispositif permet en effet l'inclusion des enfants en situation de handicap dans le système éducatif ordinaire. Les ULIS ne sont donc plus des classes fermées et un travail en équipe est nécessaire pour mener à bien le travail d'inclusion. Cela implique des temps de concertation pour mettre en place les emplois du temps des élèves entre temps d'inclusion et regroupement dans l'ULIS, pour trouver les adaptations nécessaires à chaque élève, pour faire des points réguliers sur la scolarisation des élèves d'ULIS. Joli projet, mais quels moyens sont alloués aux établissements pour mener à bien ce travail nécessaire à une inclusion réussie ?

Comment gérer des enfants qui ont parfois des handicaps si différents dans un même dispositif ? Comment demander à des enseignants qui ont 30 élèves dans leur classe d'en accueillir en plus un ou deux, qui demande(nt) une attention particulière ? Il faut réfléchir au bien-être de l'enfant, savoir choisir les matières où il ne sera pas en échec dans sa classe d'inclusion. En effet, comment inclure un enfant de 11 ans dans sa classe d'âge ou celle juste en dessous, s'il a un niveau de cycle 2 en français et en mathématiques ?

Se pose aussi le problème d'affectation des coordonnateurs, qui pour certains n'ont pas de formation spécialisée quand ils sont nommés sur un poste en ULIS resté vacant. Ne parlons pas des AVS-co qui arrivent sans formation dans des dispositifs ULIS où leur rôle est d'accompagner les élèves en inclusion dans leur classe de référence.

L'inclusion des enfants pose le problème de la différence, de la compréhension de cette différence et des implications sur ses apprentissages. Il ne suffit pas d'avoir des enseignants de bonne volonté qui acceptent d'accueillir, dans leur classe, un enfant qui a besoin d'une adaptation particulière accompagné parfois d'un adulte (AVS-co), il faut aussi qu'ils comprennent ce handicap pour adapter les apprentissages dans leur classe.

UNITÉS PÉDAGOGIQUES POUR ÉLÈVES ALLOPHONES ARRIVANTS

Cadre règlementaire

Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A ou UPEAA), créées par la circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, en remplacement des CLIN (classe d'initiation dans le primaire) ou des CLA (classe d'accueil, pour le collège) ont pour fonction de favoriser la scolarisation des élèves allophones arrivants (donc pas d'élèves allophones présents depuis plus d'un an sur le territoire).

Ces élèves allophones nouvellement arrivés (que l'on sigle parfois en EANA, qui étaient dans les textes précédents des « primo-arrivants », des « élèves nouvellement arrivés » – ENA – ou des « élèves nouvellement arrivés en France » – ENAF) sont accueillis dans une école ou un établissement ordinaires mais peuvent bénéficier d'un soutien linguistique dans une structure spécifique de scolarisation. La première année, la durée d'enseignement dans la structure spécifique est au moins de 9 heures au primaire et de 12 heures au secondaire. Sauf exception, l'intégration dans une UPE2A ne doit pas durer plus d'un an. Le français est envisagé comme discipline et comme langue instrumentale des autres disciplines – donc enseignée dans une pratique disciplinaire (deux disciplines au moins doivent être enseignées).

À leur arrivée, les élèves allophones font l'objet d'une évaluation de leur niveau en langue et dans les différentes matières, pour une orientation dans le niveau de classe le plus adapté (qui ne doit pas être écarté de plus de deux ans du niveau correspondant à l'âge de l'élève). Cette évaluation initiale est faite par l'équipe pédagogique ou par l'enseignant.e UPE2A, avec l'aide du Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) et, dans le secondaire, avec un soutien du Centre d'information et d'orientation (CIO). C'est au vu des résultats aux évaluations initiales qu'est décidée l'affectation dans une UPE2A ou la mise en place d'autres dispositifs d'aide, dont un soutien linguistique, selon des modalités déterminées par le responsable académique de l'accueil de ces élèves.

Les élèves relevant du secondaire qui, avant leur arrivée, ont été peu scolarisés, peuvent intégrer une Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants non scolarisés antérieurement (UPE2A-NSA) ; pour les élèves du primaire, c'est l'UPE2A qui est la structure d'accueil ; dans tous les cas, pour ces élèves peu scolarisés antérieurement, on peut envisager une scolarisation dans l'unité à plein temps, puis une intégration progressive dans des classes ordinaires. Signalons encore que les enfants allophones nouvellement arrivés âgés de plus de 16 ans, non soumis à l'obligation d'instruction, peuvent bénéficier des structures d'accueil existantes, sous la tutelle de la Mission de lutte contre le décrochage scolaire (MDLS, qui remplace la Mission générale d'insertion – MGI) et avec l'aide des CASNAV. Par ailleurs, pour les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs, peuvent être créées des unités pédagogiques spécifiques (le cas échéant, inter-dégrés).

Commentaires

L'adoption d'une dénomination commune aux structures spécifiques de scolarisation des élèves allophones arrivants pourrait être un gage de visibilité pour celles-ci et de concertation entre les structures implantées dans des lieux d'enseignement de niveaux différents. Par ailleurs, il semble que le dispositif d'aide soit, en droit, plus étendu que les précédentes formes de l'accueil : sont aussi concernés les élèves des lycées et non soumis à l'obligation scolaire.

Tous les élèves concernés ne peuvent pas bénéficier d'une UPE2A : c'est le cas notamment dans les endroits peu densifiés : sont alors envisagés d'autres dispositifs d'aide, soit des modules d'accueil temporaire (où intervient un enseignant itinérant) soit des enseignements spécifiques de français, au gré des possibilités locales ; sur les possibilités offertes, la circulaire est muette et tout repose donc sur le responsable académique. Il n'est pas surprenant, dès lors, que l'on trouve un nombre non négligeable d'élèves sans aide : d'après la note d'information n° 35 de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 1800 élèves, ayant eu droit à l'évaluation initiale de positionnement, étaient en attente d'une scolarisation et d'une prise en charge dans un dispositif spécifique en juin 2015, souvent depuis plus de six mois.

La réussite d'un tel dispositif demande évidemment un suivi personnalisé des élèves et peut donner lieu à un programme personnalisé de réussite éducative, ce qui suppose des relations régulières entre l'enseignant de l'UPE2A (qui peut être soit contractuel soit titulaire – la circulaire jugeant préférable qu'il ait un service d'enseignement en classe ordinaire) et les enseignants des classes ordinaires où sont inscrits les élèves, ce qui n'est pas si simple quand l'unité n'est pas sur le lieu d'exercice.