Éducation comparée / nouvelle série, n°27, pp 21 - 52

Le travail enseignant à l'heure des dispositifs individualisant l'aide aux élèves. Comparaison internationale

Nathalie Bélanger,
Université d'Ottawa
Canada
Joannie St-Pierre,
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Marie Toullec-Théry
Université de Nantes et Inspé
France
et
Pier Carlo Bocchi
École universitaire professionnelle de la Suisse italienne

RÉSUMÉ

Que sait-on de l'usage des plans d'aide individualisée dans cinq systèmes scolaires ? En quoi transforment-ils le travail enseignant ? La discussion qui suit prend appui sur les plans « prescrits » dans chacun de ces contextes ainsi que sur des données issues d'entretiens de type semi-dirigé menés avec des cadres scolaires, des directions d'établissement et des enseignants (n=37). Ces données permettent de saisir, à partir de ce que ces acteurs scolaires en disent, le plan tel que « perçu » et les usages qu'en font les enseignants. Les données ont été encodées thématiquement ciblant la fonction d'adaptation des plans et le travail enseignant qui en découle. Dans le contexte d'une politique de responsabilisation des enseignants à l'égard de la réussite des élèves et dont les plans apparaissent faire dorénavant partie, la collaboration, les responsabilités nouvelles et les adaptations locales sont discutées. Les résultats montrent que l'usage de plans d'aide individualisée, de facture différente selon les contextes, contribue à modifier le travail enseignant au profit d'une individualisation de l'enseignement, notamment lorsqu'il s'agit de prévoir les évaluations, bien que les représentations du travail envers le groupe-classe demeurent prédominantes. Le

plan, considéré en tant que dispositif, participe de cette responsabilisation des enseignants à l'égard de la réussite des élèves.

Mots clés

Éducation comparée; plan; intervention; responsabilisation; aide individualisée; travail enseignant; dispositif; adaptation

Abstract

What is known about the use of individualized support plans according to their function of adapting the curriculum, in five school systems? How do they transform teaching work? The discussion that follows draws on the "prescribed plans" in each of these contexts as well on data from semi-structured interviews conducted with school executives, heads of establishments and teachers (n=37). These data was thematically encoded targeting the plan adaptation function and the teaching work that ensues. In the context of an accountability policy of teachers in favor of student school success of whose plans appear to be henceforth part, collaboration, new responsibilities and local adaptations are discussed. The results show that the use of individualized support plans, which vary according individual contexts, contribute to change teaching work in favor of individualization, especially when it is a question of preparing evaluations, although working with the group-class remains central to teachers' representations of their work. The plan, considered as a device, contributes to this accountability policy of teachers with regard to school success.

Keywords

Comparative education; plan ; intervention; individualized help; teaching; adaptation mechanism

Introduction

Le travail enseignant se transforme suivant l'évolution de normes professionnelles, la mise en œuvre de nouvelles politiques éducatives ou de pratiques pédagogiques, ou l'introduction de dispositifs. Il se transforme aussi suivant les changements sociodémographiques des populations étudiantes. L'objectif de cette contribution vise précisément à comprendre en quoi l'usage de plans d'aide individualisée (les plans, dans la suite de cet article), qui s'apparentent à des dispositifs, contribue à modifier ce travail dans cinq espaces scolaires (Ontario, Québec, France, Suisse italienne et Belgique). Ces plans prennent divers contours, que l'on pense aux formats ou aux types de rubriques que l'on y trouve, dépendamment des contextes dans lesquels ils se déploient,

mais ils ont en commun de brosser un tableau ou un portrait des forces et des défis d'un élève et de formuler des objectifs qui permettent de lui porter une attention spécifique dans le collectif de la classe.

Dans la foulée de politiques d'accountability ou de reddition de comptes qui touchent, à des degrés divers, l'ensemble de ces espaces, des politiques de responsabilisation des enseignants à l'égard de la réussite scolaire émergent (Maroy et Dutercq, 2017). Elles se déploient notamment à travers des dispositifs « qui mettent en jeu la responsabilité des enseignants, sans pour autant impliquer des mécanismes de reddition de comptes formels liés aux performances (p. 15). C'est à partir de ce cadre qu'il s'agit ici de s'intéresser aux plans. Puisqu'ils regroupent des pratiques et une architecture qui orientent les actions, mais qu'ils ne sont pas directement en lien à des mécanismes de reddition de comptes formels, il est pertinent de les examiner en tentant de comprendre en quoi ils transforment éventuellement le travail enseignant dans ce contexte de régulation par les résultats. Différentes avenues se prêtent à l'analyse de ces dispositifs selon que l'on considère le plan prescrit, perçu ou réel. Le premier renvoie aux textes normatifs qui l'encadrent, le second aux représentations et à ce qu'en disent notamment les praticiens à son sujet, et le troisième aux plans préparés pour des élèves et à la façon dont ils sont mis en œuvre dans le quotidien de la salle de classe.

Cette contribution examine les deux premiers niveaux en s'intéressant aux plans prescrits et définis dans chacun des cinq espaces et aux usages que les participants interrogés décrivent. Plus précisément, il s'agit de porter attention au travail enseignant éventuellement transformé à travers l'usage de ces dispositifs qui commandent d'adapter les pratiques aux besoins des élèves. La discussion qui suit prend appui sur l'analyse d'entretiens menés avec des cadres scolaires, des directions d'établissement et des enseignants des cinq espaces scolaires concernés. Ces données font partie d'un projet plus large présenté dans le texte introductif à ce numéro thématique. La première partie décrit l'évolution du métier enseignant à l'heure des dispositifs. La méthodologie est ensuite décrite avant que soit présentée l'analyse des résultats qui porte sur les usages du plan tels que décrits par les participants en comparaison au plan prescrit. Cet article fait suite à une synthèse ayant permis de situer ces différents plans et d'en comparer les principales caractéristiques (Tremblay, Arapi, Bélanger, Bocchi, Kahn et Toullec-Théry, 2019).

Les plans dans un contexte de travail enseignant en transformation

L'enseignant d'autrefois était chargé d'instituer des sujets, de les « arracher » à leur contexte local pour les faire entrer dans le « sanctuaire sacré » de l'école (Dubet, 2002). Par l'entremise d'une organisation devenue plus complexe qui intègre des approches pédagogiques dorénavant centrées sur l'apprenant (Tardif et Lessard, 1999; Tardif, 2012), l'enseignant d'aujourd'hui s'adresse à des populations d'élèves parfois éloignées de l'école ou qui n'y avaient pas accès dans le passé. Si les plans permettent de s'intéresser individuellement aux élèves, ils engendrent des responsabilités nouvelles pour les enseignants. Ces dernières prennent la forme de prises en charge qui nécessitent des réponses adaptées aux élèves selon diverses situations. Elles contribuent en outre à modifier le travail enseignant qui se complexifie (Barrère, 2010, 2017; Tardif, 2012). Les enseignants sont incités à collaborer, à opter pour des approches différenciées, et plus généralement, à adopter de nouvelles valeurs promouvant l'efficacité et l'égalité des résultats, a contrario d'une posture antérieure qui promouvait l'égalité de traitement (Mons, 2007). Conséquemment, les plans formalisent l'offre d'aide dans un travail enseignant en transformation qui engage une responsabilité nouvelle (Lallement et Zimmermann, 2019), notamment d'individualisation de l'offre pédagogique dans l'optique d'une reddition de comptes auprès des supérieurs hiérarchiques et des parents notamment.

Dans ce contexte, les plans ont certes un impact sur l'offre pédagogique mais aussi sur l'intensité du travail enseignant qu'ils génèrent au plan administratif. Dans une analyse des conditions du travail enseignant en France, Garcia (2019) montre que le plan, plus exactement le Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE), est un exemple de dispositif qui donne davantage de responsabilités aux enseignants, en les obligeant à rendre des comptes notamment aux parents et à l'État. Certains enseignants le qualifient, précise l'auteure, de mise en scène les enjoignant à différencier leur enseignement, modifiant ainsi durablement leur travail. Tant en raison des tâches administratives qu'il implique, du fait qu'une part du travail - de l'ordre bureaucratique - demeure invisible (Dutercq et Maleyrot 2017) qu'en raison de son aspect chronophage (ex : Bacon et Causton-Theoharis, 2013 ; Buckley, 2005 ; Mereoiu, Abercrombie et Murray, 2016 ; Mitchell et coll., 2010 ; Paulsen,

2008 ; Voltz, 1994), le plan influe sur le travail enseignant. Et encore davantage si la direction d'établissement voit dans l'usage du plan une façon de faire évoluer les pratiques ou d'exercer un certain monitorage auprès des enseignants (Bélanger, 2023). À travers la montée d'instruments plus prescriptifs, par exemple, de trousses d'enseignement prêtes à être utilisées (Apple et Jungck, 1990), leur expertise pédagogique s'en trouve affaiblie. D'autant plus quand on pense, tel que le souligne Cobb (2016), que les plans profitent davantage de l'expertise psychomédicale de spécialistes que de celle pédagogique des enseignants.

En outre, si les plans rappellent l'âge d'or de l'éducation spécialisée et de signalement des élèves (Bélanger et Maunier, 2017), ils sont depuis, et dans plusieurs contextes, réassignés en tant que dispositifs au service d'orientations visant dorénavant la réussite des élèves ou l'inclusion. Ils demeurent toutefois inscrits dans une approche individualisante qui positionne en quelque sorte les enseignants dans une exigence de conversion professionnelle (Barrère, 2006), les éloignant de pratiques antérieures davantage associées au groupe-classe (Dubet, 2009).

Considérant ce travail enseignant en transformation (Tardif et Borgès, 2009 ; Tardif, 2012), il s'agit de saisir, dans le cadre d'une comparaison, ce que font les enseignants du plan notamment lorsqu'il est question d'adapter leur enseignement aux profils des élèves. En recueillant et en analysant ce qui se dit à ce sujet, autant de la part d'enseignants que de cadres et de directions, et dans chacun des espaces examinés, en contraste au plan prescrit, il devient possible de comprendre en quoi le plan modifie le travail enseignant.

Méthodologie

Dans le modèle d'éducation comparée qui guide cette étude (Bevort et Trancart, 2003), les différences de structures des systèmes éducatifs posent le problème de leur comparabilité, car chaque système national ou étatique est le produit d'une histoire, de philosophies, et de contextes légaux et institutionnels (West, 2003). Il est difficile de savoir quelles caractéristiques sont responsables de similitudes et/ou de différences en matière éducative (Bevort et Trancart, 2003). De plus, l'absence de définitions communes, la variété des concepts de base concernés et les façons de recueillir des données font qu'il est parfois ardu de se lancer dans la comparaison. Pour y pallier, il faut, selon Mons (2007) : 1) sortir

des catégories indigènes et créer des concepts *ad hoc* pour la comparabilité ; 2) s'intéresser aux institutions et aux acteurs qui permettent d'étudier des sentiers de dépendance dans une perspective néo-institutionnelle ; 3) dépasser le cadre de l'État-nation et retenir des critères des systèmes éducatifs ; 4) recueillir des données factuelles et 5) créer des indicateurs *ad hoc* de nature typologique.

Suivant cette approche, un dénominateur commun aux plans, qu'il s'agisse du plan individuel d'apprentissage (PIA) en Belgique, d'enseignement individualisé (PEI) en Ontario, d'intervention (PI) au Québec, de programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) en France ou d'un projet pédagogique (PP) en Suisse italienne, doit être identifié. En les considérant en tant que dispositifs munis de rubriques semblables, activés par des acteurs scolaires, remplissant diverses fonctions et utilisés dans des systèmes scolaires ayant leurs particularités tout en étant traversés d'orientations ou d'injonctions similaires (par exemple inclusives, de différenciation pédagogique ou de réussite pour tous), la comparaison devient possible.

Collecte des données

En vue de comparer ces dispositifs, il a d'abord fallu accomplir un travail préparatoire de clarification. Chacun des membres de l'équipe de recherche a présenté une documentation portant sur le déploiement du plan dans son propre contexte. Lors d'une première rencontre, les configurations de chacun des systèmes ont été abordées. Durant ces échanges, ce qui se ressemblait et ce qui se distinguait ont été traités. Pour ce faire, il a fallu que chacun se décentre de sa propre réalité scolaire. Cette distanciation a permis de s'engager pleinement dans la compréhension d'un autre contexte que le sien, tout en acceptant un nouveau regard sur le sien que ces échanges ont produit (Buisson-Fenet et Rey, 2017 ; Woollven, 2007).

Dans ce cadre, et à partir de l'examen d'échantillons de plans recueillis dans chacun des espaces (n=150), des catégories utiles ont émergé et ont permis de préciser les questions posées lors des entretiens (n=37). Ces entretiens de type semi-directif, retenus dans le cadre de cette analyse-ci, portent sur les fonctions du plan (identification, communication, planification, collaboration, adaptation, régulation et transition (Tremblay et Belley, 2017) et ont été menés avec des cadres, des directions d'éta-

blissement et des enseignants (voir tableau 1). Dix cadres, soit les fonctionnaires qui administrent les programmes et le plan (souvent identifiés comme inspecteur en France et en Suisse ou surintendant d'un conseil scolaire en Ontario), ont été interrogés. Neuf directions, soit les responsables qui dirigent les établissements scolaires, ont participé. Dix-huit enseignants, soit des enseignantes titulaires d'une classe ou des enseignants de soutien (souvent aussi nommé enseignant-ressource en Ontario, orthopédagogue au Québec, enseignantes spécialisées en Belgique et en France, etc.), ont pris part à l'étude. Les représentations des directions d'établissement et des cadres scolaires ont été retenues, en plus de celles des enseignants, puisque les premiers ont également été interrogés au sujet de l'adaptation de l'enseignement que le plan entraîne.

Dans chacun des contextes examinés, c'est un co-chercheur ou collaborateur de l'équipe de recherche qui s'est vu confier la responsabilité de mener le travail de terrain et d'identifier des participants à interroger. Il s'agit d'un échantillon de convenance en ce sens que les participants ont été invités à participer grâce aux réseaux de contacts des membres de l'équipe de recherche et à la suite de la technique boule de neige. Le nombre de participants interviewés est restreint et ne permet aucune généralisation, le but étant d'illustrer et de comprendre, pour les fins de cet article-ci, en quoi l'usage des plans modifie ou non le travail enseignant. Les entretiens semi-dirigés, d'une durée moyenne de 60 minutes, ont été menés sur les lieux de travail, dans les écoles, les académies ou conseils scolaires, enregistrés et retranscrits. Des questions du type : Pour quelles raisons un plan est-il préparé pour un élève ? Qu'est-ce qu'on y retrouve? En quoi le plan conduit-il à adapter l'enseignement, les évaluations, l'aménagement de la classe ? ont été posées aux enseignants, cadres et directions.

Analyse des données

Pour l'analyse, chacune des fonctions a été subdivisée, selon les rôles joués par chacune des personnes interviewées (par exemple, direction d'établissement, enseignant de soutien, professionnel, enseignant titulaire). C'est à l'aide d'un logiciel permettant l'encodage de thématiques que l'analyse a été menée. Dans le cadre de cet article, seules les données portant sur la fonction d'adaptation qu'entraine l'utilisation du plan ont été extraites et analysées. Cette fonction renvoie aux discours

qui portent sur l'adaptation de l'enseignement, la différenciation, la prise d'action, l'évaluation, l'ajout de matériel ou l'approche pédagogique pour adapter ou modifier l'enseignement aux besoins de l'apprentissage des élèves. Les extraits ont été replacés dans leur contexte d'énonciation et vérifiés, tant par l'un des chercheurs qu'une assistante de recherche, afin de s'assurer d'une compréhension fine des données recueillies (Bevort et Trancart, 2003).

Présentation des résultats

En fonction de chacun des rôles, un pseudonyme a été donné aux participants. La première lettre de son rôle, l'abréviation liée à son espace scolaire d'appartenance ainsi qu'un numéro ont été attribués à chacun. À titre d'exemple, « DBE1 » est le pseudonyme d'un directeur belge. La présentation alterne entre des extraits des entretiens ou des reformulations résumant ceux-ci.

La fonction d'adaptation du plan et son usage

En rappelant d'abord le plan tel que prescrit ou décrit dans chacun des espaces géographiques retenus, il s'agit, dans un deuxième temps, de dégager les représentations des participants interrogés quant à la fonction d'adaptation de l'enseignement aux profils des élèves que le plan commande, laquelle modifie éventuellement le travail enseignant.

Belgique

Le décret de 2004 organisant l'enseignement spécialisé définit le PIA (Plan individuel d'apprentissage) et le rend obligatoire dans l'enseignement spécialisé ainsi que pour les élèves bénéficiant d'un processus d'intégration dans l'enseignement ordinaire. Le plan apparait au service de cet objectif d'intégration. Le conseil de classe est chargé de l'élaborer tandis que le directeur de l'école en assure la gestion. Chaque réseau d'enseignement est libre d'élaborer son propre canevas de PIA. Il comporte des **objectifs fixés** par le conseil de classe ou par l'enseignant de l'élève, en lien à l'une ou des matières, ou des attitudes recherchées. S'y ajoutent les rubriques qui suivent :

- une fiche signalétique (comprenant des données socio-familiales);
- des informations au sujet du parcours scolaire antérieur;
- des informations extérieures (médicales, sociales et/ou familiales);

-un projet personnel de l'élève et des attentes des parents et de l'équipe;
-les difficultés et les ressources de l'élève (physique et psychomoteur, comportement et affectif, relationnel, cognitif);
-des actions concrètes à envisager;
-des critères de réussite.

En Belgique, le plan est censé, selon une direction, être « directement au service de l'enseignant qui […] va utiliser cet outil pour [...] mettre en place des stratégies en début d'année » (DBE1) au profit des élèves de l'enseignement spécialisé mais aussi de ceux intégrés dans l'enseignement ordinaire dont on souhaite accroitre le nombre. Si l'une des rubriques au plan prescrit, tel que présenté dans l'encadré ci-dessus, prévoit des actions concrètes permettant d'adapter son enseignement aux profils des élèves, cette direction mentionne que celles-ci sont peu ou prou définies dans les plans. Ces actions demeurent parfois implicites précise une autre direction (DBE2). Ce faisant, même si une liberté d'agir est donnée aux enseignants, les directions et les cadres scolaires pensent que très peu d'entre eux s'en saisissent pour adapter leurs pratiques (CBE1, DBE2). Parce que les enseignants conçoivent leur action au service de l'ensemble de leur groupe-classe (DBE1), un idéal d'égalité collective, plutôt qu'interindividuelle, est recherché (CBE1). Les élèves en difficulté sont entre « les mains de l'enseignant spécialisé [de soutien] » (CBE1). Les directions et les cadres précisent qu'il y « a d'énormes réticences », voir « des réactions assez violentes » (CBE1) qui indiquent que les enseignants préfèrent se concentrer sur leur programme et le groupe-classe dans son ensemble plutôt que sur des adaptations à mettre en œuvre. Cette réticence s'explique par un manque de « volonté de changer les pratiques » précise un cadre (CBE1), par une méfiance face à des règles qui proviennent d'une hiérarchie et qui s'immiscent en quelque sorte dans leurs pratiques professionnelles, mentionne une direction (DBE1) ou, encore, par une formation initiale beaucoup trop traditionnelle, ajoute une autre (DBE2), qui les laisse « extrêmement démunis » (CBE1). Certes, un cadre note la présence d'un « système de partage de bonnes pratiques », mais les enseignants « ne cherchent pas à prévenir la blessure. Ils mettent le sparadrap quand la blessure est là. Et donc ils sont sans arrêt à la recherche de sparadrap » (CBE1).

Les cinq enseignants titulaires se disent responsables du groupe dans son ensemble et de la mise en place du matériel de référence ou de la manipulation que proposent ou développent les enseignants de soutien. S'il y a complémentarité, les rôles paraissent donc foncièrement départagés. L'enseignant titulaire poursuit ce que l'enseignant de soutien initie avec un élève (EBE1). Dans le feu de l'action, il arrive aussi que les enseignants de soutien modèrent les attentes des titulaires pour protéger les élèves éprouvant des difficultés (EBE2). Lorsque les enseignants titulaires et les enseignants de soutien collaborent, « des fois ça passe, des fois ça casse » précise l'une des enseignantes de soutien (EBE2). Pourtant, selon une enseignante titulaire, il n'y aurait pas un unique professionnel responsable de penser les adaptations et l'autre chargé de les mettre en œuvre, parce qu'un partage des tâches entre enseignants de soutien et titulaires de classe s'opère, précise-t-elle (EBE4). Ce partage s'effectue notamment quand il y a un matériel à introduire dans les activités d'apprentissage. Selon une enseignante de soutien, le matériel n'est pas réservé aux élèves en difficulté, mais « sert à tout le monde » (EBE1) et peut ainsi s'intégrer à la pratique enseignante.

Selon les professionnels interviewés, lorsque des adaptations sont envisagées dans le plan, elles se déploient de manière itérative, au fur et à mesure, et parfois dans l'urgence du moment. Le souci de cohérence entre les adaptations faites en cours d'année et celles auxquelles l'enfant a droit, notamment en situation d'évaluation, insécurise une enseignante de soutien (EBE1). Selon cette dernière, les enseignants titulaires bénéficient du matériel et des adaptations qu'elle leur fournit. Cela dit, elle pense que les adaptations par essais et dans le moment présent montrent leurs limites, car il est difficile d'en évaluer l'efficacité. Elle ajoute que le plan, qui devrait être rassurant et permettre d'anticiper des situations d'enseignement et d'apprentissage, devient « un mode d'emploi entre guillemets » qui ne répond pas toujours à la singularité des élèves (EBE1). En somme, les enjeux belges associés au plan opposent équité et égalité, individualité et collectivité ainsi qu'adaptation et évaluation.

France

L'Éducation Nationale ne fournit pas de formulaire officiel pour l'élaboration du programme personnalisé de réussite éducative

(PPRE). Chaque école est donc amenée à construire le sien. L'enjeu est d'en faire un document synthétique qui a pour objectif d'envisager un programme spécifique pour un élève qui présente un écart dans ses apprentissages par rapport aux autres élèves de la classe[1]. C'est donc un travail plutôt solitaire, pour lequel l'enseignant peut, s'il en exprime le besoin, prendre des conseils auprès du directeur de l'école, de ses collègues ou des enseignants spécialisés du Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED). À la rubrique qui porte sur les « **besoins de l'élève** », **et la nature et la temporalité envisagées de l'action spécifique** à mettre en place pour cet élève (une aide en classe, en dehors de la classe ou extérieure au temps scolaire), s'ajoutent les suivantes :

- une présentation de l'élève : son âge, son parcours scolaire, les aides déjà mises en œuvre ;
- les constats : les résultats aux évaluations nationales et à celles de la classe. Il s'agit d'un repérage par l'enseignant des points d'appuis (les réussites de l'élève) et des difficultés. Il peut y avoir un relevé de ce que l'élève dit de ses difficultés ;
- un emploi du temps où sont spécifiées les organisations hebdomadaires pour l'élève ;
- un bilan de l'action qui stipule s'il y a arrêt du PPRE, ou prolongation de l'action, ou encore un nouveau PPRE.

Ce document, si les mesures d'adaptation du parcours sont acceptées, est signé par les parents et l'élève. Il peut être transmis à l'inspecteur de l'éducation nationale de la circonscription dont dépend l'école.

Parmi plusieurs dispositifs avec lesquels les enseignants français sont invités à travailler, le PPRE en représente un, dont le but, selon un cadre interviewé, est d'initier une « vraie réflexion sur la différenciation pédagogique » (CFR2). Mais selon lui, les enseignants ne l'utilisent pas tous et chez ceux qui s'en servent, les façons de faire sont multiples. Le

1 Pour une description détaillée du PPRE dans ce contexte d'étude, voir la contribution de Toullec-Théry, M et Jacob, E. *Que disent des cadres et des enseignants français de l'usage du Programme Personnalisé de réussite éducative (PPRE) ? Etude comparative de discours de cinq professionnels de l'éducation,* figurant dans cette même revue.

travail en atelier, le recours aux conseils des collègues pour éventuellement différencier les pratiques apparaissent plus précieux, selon une enseignante titulaire d'école primaire interrogée (EFR3). Si cette enseignante hésite à faire usage du PPRE, c'est qu'elle le trouve « trop injonctif » (EFR3), une autre (EFR4) déplore la surcharge de travail qu'il entraine. Le désintérêt des enseignants face au PPRE ne surprend guère puisqu'il s'agit d'un outil qui ne remonte pas obligatoirement vers la hiérarchie, bien qu'en théorie il en est censé. Il reste souvent dans la classe sans que les directions en aient connaissance, selon ce qu'en disent une direction (DFR1) et un cadre (CFR1). Un enseignant de soutien confirme que certaines écoles les utilisent et d'autres pas, conservant de la sorte une indépendance par rapport à ce qui est imposé par l'inspectorat de circonscription (EFR4). Selon un cadre interviewé, certains enseignants perçoivent de plus l'usage du PPRE comme une « individualisation de leur travail » (CFR2). L'enseignant devrait être le maître d'œuvre du PPRE, précise une direction, mais le dispositif leur apparait peu concret (DFR1). Elle renchérit en disant qu'il y a quand même « beaucoup qui se fait sans que le PPRE soit mis en place. Les enseignants titulaires aident les élèves sans rédiger de PPRE ». Il « est dans leur tête et ça s'arrête là » (DFR1). Un enseignant précise en effet qui l'ont en tête, tout en ajoutant que certains hésitent « à montrer [par écrit en le soumettant à leur hiérarchie] ce qu'ils font de peur d'être jugés par les parents » (EFR1).

Selon un cadre interviewé, « ce qui déplait [aux enseignants], c'est que ce soit un formulaire » (CFR1), un « acte administratif » ajoute-il (CFR1). En outre, il y a confusion quant à l'identification de la personne qui en est responsable: le PPRE relève de la direction, mais est parfois délégué aux enseignants de soutien, précise un cadre (CFR2), lesquels sont soucieux de maintenir leurs prérogatives ajoute un autre (CFR1). Une « difficulté à collaborer » (CFR2) en découle, même si une des enseignantes mentionne les avantages à travailler ensemble (EFR2).

Savoir se servir du PPRE demande un temps d'apprentissage suggère un cadre (CFR1). À titre d'exemple, il est recommandé d'utiliser le PPRE sur une courte période dans le but d'identifier un objectif précis et les moyens à privilégier afin qu'un élève l'atteigne. Pourtant pour nombre d'enseignants, « certains élèves doivent avoir un programme personnalisé qui les accompagne sur la durée, or le texte [du PPRE] dit que ça se fait sur le temps court » (CFR2). L'approche par compétences

que sous-tend le dispositif du PPRE et qui définit des objectifs peu nombreux, bien ciblés, à partir desquels des élèves peuvent vivre des réussites et non être essentiellement définis à partir de leurs difficultés, n'apparaît pas encore acquise à certains enseignants, selon un cadre (CFR2). Ce dernier précise que, pour nombre d'entre eux, la difficulté s'inscrit dans la durée et son signalement les dédouane. Or, le PPRE est un outil qui peut potentiellement bousculer les représentations car il permet d'adapter le curriculum à des élèves, suggère ce cadre, et de s'éloigner d'une « culture du signalement » afin d'en créer une autre du PPRE, mentionne un autre (CFR1). En somme, des tensions apparaissent quant à l'utilité ou la pertinence du PPRE selon les enseignants, dans un contexte où ceux-ci ont à composer avec plusieurs dispositifs.

Ontario

Le plan d'enseignement individualisé (PEI) est inscrit dans la *Loi sur l'éducation* en Ontario. Il se fonde sur les résultats d'une évaluation continue et vise à produire un programme d'enseignement au service d'un élève et de ses besoins. Les normes sont provinciales, mais les conseils scolaires sont cependant libres de préparer leur propre gabarit. Un plan peut être élaboré sans qu'un élève soit officiellement identifié comme étant en difficulté, mais il est obligatoirement préparé dans le cas d'un élève signalé par un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR). Il relève de la responsabilité de la direction d'école (Ministère de l'Éducation de l'Ontario-MEO, 2004, 2017). Le plan statue à savoir si **les attentes du curriculum doivent être adaptées, modifiées ou entièrement reformulées** et inclut d'autres rubriques telles :

-un profil scolaire de l'élève
-son identification ou signalement ou non en tant qu'élève
-une prestation des services prévus (ressources humaines)
-des sources d'information à son sujet (interne et externe à l'école, par exemple de spécialistes de soin)
-des données des rapports d'évaluation
-ses points forts et besoins
-les matières, cours, disciplines auxquels s'adressent les modifications et/ou adaptations prévues au plan
-les moyens/stratégies envisagées afin de répondre aux attentes reformulées

-les traces de toute communication avec les parents ou tuteurs

En Ontario, si le plan sert, tel que décrit précédemment, à produire un programme d'enseignement au service d'un élève et de ses besoins, il apparaît aussi servir de preuve administrative pour conserver des traces de ce qui est effectué et justifier la mise en place d'adaptations ou de modifications jugées nécessaires, affirme un cadre (CO1). Dans la majorité des cas, l'enseignant de soutien consulte le titulaire et développe le plan en fonction des besoins de l'élève, précisent un cadre et une direction (CO2, DO1). Entre les rôles des titulaires et des enseignants de soutien, des tensions apparaissent néanmoins quand il s'agit de mettre en œuvre le plan. C'est cependant au titulaire que revient la tâche de l'implanter en salle de classe, précise un cadre (CO3). Les adaptations ou les modifications aux attentes formulées au curriculum entrainent une forme de résistance se souvient une enseignante de soutien alors qu'elle a « dû [se] battre avec une enseignante [titulaire] » pour qu'un plan d'enseignement individualisé soit mis en œuvre. Alors que le plan sert de référence à plusieurs autres qui y voient une façon de savoir ce qui doit être mis au service d'un élève selon une enseignante (EO1).

Les adaptations aux attentes du curriculum dont se charge l'enseignant titulaire lors de son enseignement sont décrites en termes de stratégies par un enseignant et deux cadres (EO1a, CO1, CO2). À l'aide du plan, l'enseignant titulaire individualise son enseignement : « un petit peu plus de temps, […] un petit peu plus d'explications » résume un enseignant (EO1a). Modifier un texte, lire la tâche à faire à haute voix à l'élève, utiliser des outils informatiques, revoir l'aménagement de la salle de classe ou, encore, mettre en place un système d'émulation, sont des exemples d'adaptations possibles selon deux enseignantes (EO1b [2] et EO2) ainsi qu'un cadre (CO2). Elles servent à diminuer l'anxiété chez l'élève précise ce dernier (CO2) ou à faire en sorte qu'il ne se sente pas « exclu de l'activité » ajoute un enseignant (EO1b). Même si ces stratégies ont pour but de « faire vivre du succès à l'élève […] selon son rythme, selon son potentiel » précise une enseignante (EO1a), les mesures d'adaptation aux attentes sont pensées non pas en fonction des

2 Les enseignantes EO1a et b ont été interrogées ensemble et non individuellement.

besoins de l'élève, mais en fonction du programme ou du curriculum qui a force de loi nuance une direction (DO1).

Le plan parait un peu dépassé pour un cadre (CO3) qui juge qu'un renouvellement de méthodes pédagogiques pourrait être tout aussi concluant. Il en critique l'aspect formel qui encadre l'agir des enseignants, alors que les adaptations aux attentes du curriculum relèvent, selon lui, du jugement professionnel de l'enseignant. Il ajoute que le caractère trop figé du plan l'emporte sur les adaptations évolutives qui devraient primées (CO3). Ce dispositif ne serait peut-être pas nécessaire si les enseignants différenciaient et considéraient les façons plurielles d'apprendre, mentionnent un cadre et une enseignante de soutien (CO2, EO1), ou s'ils adaptaient leur enseignement au XXIe siècle, selon une direction (DO1). L'enseignement actuel ne « correspond[rait] plus à la nouvelle philosophie », ajoute un cadre (CO3). Des doutes quant à la compétence des enseignants à utiliser le plan sont aussi évoqués (EO1). Le fait de devoir se familiariser avec un trop grand nombre de plans pour des élèves dans une même classe et de composer avec plusieurs dispositifs de toute sorte (de transition, de développement professionnel, d'amélioration, etc.) peuvent freiner leur efficacité selon un cadre (CO3). Aux dires des interviewés, c'est la raison pour laquelle les directions d'école s'impliquent dans la mise en œuvre des plans. L'enseignant de soutien ou la direction peuvent se rendre en classe pour modéliser les stratégies à mettre en place, précise un cadre (CO3). De manière complémentaire, une direction peut choisir de travailler au niveau de l'équipe-école afin de structurer l'implantation de nouvelles stratégies (DO1). En résumé, les enseignants assimilent, à travers le plan, l'idée de différencier. Malgré des pratiques jugées parfois obsolètes et des modélisations opérées par la hiérarchie pour les faire évoluer, les rôles de chacun, quand il s'agit notamment d'adapter les attentes du curriculum, n'apparaissent cependant pas toujours clairement définis.

Québec

Selon le Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES), le plan d'intervention (PI) est au service de la réussite de l'élève. Préconisant une approche individualisée, une attention particulière est accordée à tout élève qui rencontre des difficultés dans

son parcours scolaire afin qu'il puisse progresser dans le développement des compétences visées. Il n'est pas nécessaire que l'élève soit reconnu « comme un élève handicapé ou en difficulté » ou qu'il ait obtenu un diagnostic pour recevoir des services d'aide (MEES, 2007, p. 2). Ainsi, afin de répondre aux besoins de chacun, une approche non catégorielle est privilégiée et les enseignants doivent faire preuve de flexibilité (MEES, 2007 ; MEES, 2021). Le PI relève ultimement de la responsabilité de la direction d'école. Des modèles locaux peuvent coexister bien qu'un canevas central soit proposé. Le PI consiste en une planification d'actions concertées à laquelle les parents et l'élève sont conviés. Quatre étapes mènent à sa préparation : la collecte et l'analyse de données, la planification des interventions, la réalisation de ces interventions et la révision du PI. Le PI précise, en plus d'**objectifs spécifiques et mesurables** :

-les capacités et les forces de l'élève ;
-les besoins de l'élève ;
-le type d'interventions visé ;
-l'identification des moyens concrets à privilégier ainsi que la ou les personnes qui en sont responsables ;
-un échéancier de réalisation et une date de révision du PI

Au Québec, alors que le PI vise à engager tous les acteurs, il semble que ce soit surtout les enseignants de soutien qui aient un rôle pivot à jouer. Ce sont ces derniers qui apportent un soutien aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) en intervenant dans la classe et au profit de tout le groupe. Des adaptations sont mises en œuvre sans être trop formalisées ; la préparation d'un « pré-plan » est parfois envisagée et la différenciation pédagogique sert tout le groupe-classe, mentionne une enseignante (EQC4). Ainsi, un objectif n'a pas à être obligatoirement écrit noir sur blanc dans un plan pour qu'une intervention ait lieu, mentionnent une direction et des enseignantes (titulaire et de soutien) (DQC1, EQC2 et EQC3). Ne pas avoir de plan n'empêche pas d'offrir une aide à l'élève qui en a besoin, précise un enseignant (EQC4).

Le plan sert à brosser le portrait d'un élève et à « planifier les actions » en conséquence, dit un cadre (CQC1). Les objectifs du programme ont force de loi, selon un enseignant (EQC3), toutefois modifier l'approche, adapter le matériel, octroyer davantage de temps ou, encore, réduire la

tâche sont des mesures qui peuvent être mises en place pour atteindre un objectif : « ça peut être soit adapter du matériel, ça peut être de m'adapter moi, mon enseignement », confirme une enseignante (EQC2). Ce type de mesures permet à l'élève d'avoir « toujours un fil d'avance » et de diminuer « les désorganisations puis les échecs », ajoute-t-elle. Un enseignant ajoute que le plan « sert à être bienveillant » à l'égard des élèves (EQC4). « Rendre [l'] enseignement flexible pour quelques élèves » peut d'ailleurs servir à « l'ensemble de la classe », renchérit l'enseignante de soutien (EQC3). Si la flexibilité vise l'ensemble des élèves, elle rend particulièrement service aux élèves en difficulté selon un enseignant (EQC1). Il est donc approprié que les interventions aient lieu en classe afin que tous puissent bénéficier des adaptations, rappelle une direction (DQC2). D'autres interventions se déroulent une à une, mentionne un enseignant (EQC1) ou en petits groupes, ajoute une autre (EQC2). L'enseignante de soutien affirme que ses collègues titulaires ont encore tendance à enseigner à un groupe vu comme homogène. Son rôle est alors de porter davantage attention aux élèves éprouvant des difficultés (EQC3).

Dans le but de « donner une paire de lunettes [à l'élève] qu'il n'a pas », l'enseignante de soutien mise sur ses propres connaissances pour mettre en branle diverses stratégies au gré « d'essais et d'erreurs » (EQC3). Il n'y aurait pas une seule façon de faire « parce que c'est du cas par cas » mentionne une enseignante titulaire (EQC2). Les interventions ne sont jamais identiques, même devant des complexités similaires, ajoute-t-elle (EQC2). Il faut parfois recourir à des « moyens créatifs » et considérer le plan comme un outil dynamique, mentionne une direction (DQC3).

Bien que considéré flexible et évolutif, le plan n'en demeure pas moins, selon d'autres, un outil dont la lourdeur a un impact sur les pratiques au quotidien. Certains titulaires résistent, se sentant parfois dépassés par toute l'information amassée, mentionne un cadre (CQC1). Il est difficile de se remémorer tous les objectifs pour intervenir en conséquence, et de l'opérer au quotidien, précise un enseignant (EQC4). Il apparait donc essentiel de consulter souvent le plan pour se l'approprier, suggère une direction (DQC1), pour ne pas que ce soit un seul « morceau de papier », ajoute une autre (DQC3). Un plan clarifie ce à quoi « l'enfant a droit, puis ce que ça va changer en termes d'évaluation », précise une direction (DQC1). Même lorsqu'un élève réussit bien,

ses outils d'aide technologique, par exemple, continueront à être inscrits au plan afin qu'il « y ait droit lors des évaluations », précise un cadre (CQC1). Des mesures telles que « grossir la police de caractère, changer l'éclairage, donner plus de temps, changer de local » sont mises en place en fonction de « l'intérêt de l'enfant pour respecter ses droits et ses besoins évidemment », rassure une direction (DQC1).

Non seulement les plans ont un impact sur l'enveloppe budgétaire, mais « il y a des plans […] plus administratifs », précise un cadre (CQC1). « En vue de la sanction ministérielle », ceux-ci sont impératifs « si un enfant veut avoir droit à ces outils » et c'est la raison pour laquelle « les adaptations doivent être bien documentées dans un plan », rappelle une direction (DQC2).

Les enseignants semblent acquiescer à individualiser leur enseignement et mettent en œuvre des adaptations notamment lors des évaluations, bien que cela ne leur apparait pas toujours aisé à faire au quotidien considérant les lourdeurs que l'usage du dispositif entraine.

Suisse italienne

Les mesures d'aide à l'école se concrétisent principalement par l'intermédiaire du Service de soutien pédagogique (SSP)[3]. Ce service est organisé en différentes équipes réunissant des enseignants de soutien, des orthophonistes, des psychomotriciens et un psychologue scolaire ayant la fonction de responsable. Les textes règlementaires mettent en évidence que ces opérateurs du soutien doivent : i) intervenir en faveur des élèves ayant d'importantes difficultés d'apprentissage et dans les situations d'inadaptation scolaire ; ii) soutenir les institutions scolaires et les enseignants ordinaires dans leurs activités éducatives et d'enseignement et iii) promouvoir le bien-être à l'école. Ces intentions se réalisent à l'aide d'abord d'une *requête de collaboration* (RC) et éventuellement d'un *projet pédagogique* (PP). Dans une première étape, l'enseignant ordinaire (moins souvent le directeur, les parents ou d'autres services) adresse une requête de collaboration à l'enseignant de soutien où il décrit la situation problématique. En aval de cette requête suit une analyse de la situation par l'enseignant

3 Pour une description détaillée du PI dans ce contexte d'étude, voir la contribution de Bocchi, P. C. *Le plan d'intervention en faveur des élèves en difficulté : analyse des textes règlementaires et des discours de professionnels de l'école au Canton du Tessin*, figurant dans cette même revue.

ordinaire et l'enseignant de soutien (ou d'autres intervenants si la situation l'exige). Ce moment vise à cerner plus précisément les aspects problématiques, à recueillir des informations *via* des observations conjointes et à examiner des matériaux, dans le but de co-construire une représentation partagée de ce qui est à faire. Ce travail conjoint vise à juger s'il est nécessaire d'établir une collaboration avec l'enseignant de soutien pédagogique et, dans l'affirmative, de définir un projet pédagogique qui présente **les objectifs à viser** mais aussi :

-les stratégies d'intervention ;

-les formes d'implication des parents (ils sont généralement informés dès le début au moment du PI);

-les ressources activables (internes et ou externes à l'école) et

-les moments de régulation qui permettront de redéfinir le projet pédagogique en cours ou bien de le considérer conclu.

Dans cette région de la Suisse, il est d'abord nécessaire, pour qu'un projet pédagogique (PP) puisse prendre forme, que l'enseignant titulaire adresse une requête de collaboration à l'enseignant de soutien. Or, un cadre mentionne que la requête de collaboration a pour objectif d'impliquer de manière plus marquée l'enseignant titulaire de classe et de « promouvoir la pédagogie différenciée » en délaissant « une vieille pratique de signalement » (CCH3), ce qui montre que les demandes ne semblent pas toujours suivre la procédure prescrite. En outre, la requête de collaboration renseigne quant aux matériaux utilisés en classe de soutien affirme un enseignant (ECH1), aide à trouver les ressources didactiques disponibles affirme l'un qui agit en tant que soutien (ECH2) et favorise une certaine transparence ajoute le premier (ECH1). Quand la requête débouche sur la préparation d'un projet pédagogique (PP), la différenciation est « la clé même qui […] permet de mettre en place l'enseignement de façon plus inclusive » mentionne un cadre (CCH2). En identifiant, « les éléments essentiels de la situation, les objectifs et le projet noir sur blanc avec le type d'intervention correspondant » dit-il, un suivi est effectué afin de valider les objectifs et décider s'il y a lieu de poursuivre avec un même type d'interventions ou de les redéfinir, ajoute-t-il. D'un point de vue didactique, la requête de collaboration et le projet pédagogique permettent de réfléchir aux stratégies favorisant la réussite de l'élève, mentionne un autre (CCH1). Le cas échéant, l'enseignant titulaire interroge ses propres pratiques afin que son collègue de soutien puisse ensuite lui faire des recommandations précise un

cadre (CCH2). Toutefois, dans la pratique, le rôle du second demeure souvent confiné à l'évaluation des difficultés des élèves, ajoute-t-il (CCH2). Une fois évalués, les besoins de l'élève déterminent le type d'adaptation mis en œuvre. Selon un cadre, il serait souhaitable de « travailler en classe, en petits groupes, en accompagnant les élèves dans certaines matières, ou bien en équipe avec le titulaire » (CCH3). À titre d'exemple, en cas de problème de comportement, un enseignant de soutien préfère que l'intervention se fasse à l'intérieur même de la salle de classe afin que les stratégies correspondent à celles que tente de mettre en œuvre l'enseignant titulaire (ECH2). En revanche, un enseignant titulaire préfère les interventions menées à l'extérieur de la classe où elles « crée [nt] moins de dérangement et donc les élèves peuvent mieux se concentrer » (ECH1). Ainsi, si le rôle des enseignants de soutien et leurs interventions contribuent à réduire les difficultés vécues en salle de classe et à promouvoir une approche différenciée, leur collaboration avec les titulaires ne va pas toujours de soi puisque ces derniers définissent leur action au regard de l'ensemble de la classe plutôt qu'en mettant l'accent sur des cas particuliers dont ils préfèrent qu'ils soient pris en charge hors de la classe. De plus, dans ces dynamiques où enseignants titulaires et de soutien doivent travailler ensemble, le manque éventuel de collaboration, les considérations interpersonnelles et les échéances engendrent certaines résistances, mentionnent un cadre et un enseignant (CCH1, ECH1). À titre d'exemple, un enseignant précise en parlant de la requête que « cette nouvelle procédure allonge les temps d'intervention […], que c'est une chose compliquée » (ECH3).

Les cadres interrogés sont généralement favorables à l'implantation du dispositif, mais les représentations qu'en ont les enseignants titulaires et de soutien sont plus nuancées en raison des délais qu'il entraine et des expertises qui ne s'accordent pas aisément. Les titulaires de classe demeurent attachés au groupe classe et les enseignants de soutien, bien que souvent présents en classe, agissent surtout auprès des élèves en difficulté. Des tensions entre des impératifs d'égalité et d'équité alimentent les divergences dans les représentations des rôles de chacun.

Discussion

Dans les espaces scolaires examinés, plusieurs interviewés soulignent la nécessité de mettre en œuvre le plan au bénéfice des élèves, notamment pour leur assurer de « vivre des réussites » tel qu'on le voit dans

les contextes suisse, français et ontarien, mais aussi au Québec où le PI, tel que prescrit, sert d'outil à la réussite de l'élève, ou en Belgique à travers le *Pacte pour un enseignement d'excellence* entamé dès 2015. Ainsi, le plan, hérité de l'éducation spécialisée, est en quelque sorte réassigné en tant que dispositif au service de la réussite des élèves, mais aussi d'inclusion et de scolarisation en classe ordinaire tel qu'on le voit notamment dans le contexte belge. Toutefois, les représentations divergent, car des valeurs centrées sur l'efficacité et l'égalité de traitement entrent en tension avec celles de bienveillance et d'égalité de résultats (Mons, 2007). Pour comprendre l'évolution du travail enseignant, on ne peut faire fi d'une interrogation sur les valeurs d'égalité *versus* d'équité et sur les ajustements pédagogiques que le dispositif commande notamment quand il s'agit d'adapter et d'individualiser l'enseignement. À la lumière de l'analyse comparative, le déploiement des plans semble accentuer ce que Mons (2007) associe à la transformation récente du travail enseignant qui s'exprime par des incitatifs à la collaboration, des responsabilités nouvelles et des adaptations locales. Cette transformation se déploie par ailleurs dans un contexte de régulation par les résultats auquel le plan n'échappe pas puisqu'il participe aux politiques de responsabilisation des enseignants à l'égard de la réussite des élèves (Maroy et Dutercq, 2017).

Collaboration, responsabilités nouvelles et adaptations nouvelles

L'usage du plan, dans une orientation de réussite pour tous et d'inclusion, vise une plus grande égalité de résultats par des adaptations pédagogiques prévues. Ce faisant il octroie une responsabilité nouvelle à l'enseignant titulaire (Mons, 2007). Deux aspects sont sous-jacents à cette thématique de la responsabilité. Dans un premier temps, et tel que le montrent les données analysées plus haut, une collaboration est attendue entre l'enseignant et les autres acteurs scolaires. Cette attente suggère un déploiement de compétences dont les enseignants sont appelés à se doter (Barrère, 2017; Bocchi, 2014). Dans un deuxième temps, la thématique de l'engagement enseignant apparaît dans des adaptations locales où il faut composer avec les particularités de chacun des contextes, par exemple en Suisse où, avant qu'un projet pédagogique soit préparé, il faut d'abord formuler une requête, ou en Ontario quand des pratiques de modélisation peuvent prendre place. L'engagement de

l'enseignant (Barrère, 2002) est nécessaire pour que s'opèrent ces adaptations locales.

Malgré les exemples de collaboration décrites précédemment, le plan ne semble cependant pas réussir à faire sortir les professionnels de leurs rôles respectifs. En Belgique, en France (avec le RASED) et dans la Suisse italienne, les enseignants titulaires de classe affirment avoir besoin que les élèves travaillent avec un enseignant de soutien (le plus souvent en dehors de la classe). Ensuite, dans la mesure du possible, ils poursuivent ce que leurs collègues en soutien initient, si cela profite à l'ensemble de la classe. Les enseignants titulaires préfèrent en général que le rôle de chacun soit bien démarqué, surtout quand la collaboration n'est pas optimale ou que des logiques ou prérogatives professionnelles et corporatives sont en jeu, comme en France ou en Suisse italienne. Des enseignants de soutien doivent parfois s'imposer s'ils souhaitent travailler dans le contexte de la classe, selon ce qui est prévu dans le plan. Ils prennent aussi parfois la défense des élèves en difficulté, comme en Suisse italienne ou en Ontario quand les objectifs apparaissent trop ambitieux pour un élève.

Sur l'axe des valeurs, les données illustrent des représentations qui divergent entre les acteurs : les enseignants titulaires, bien que concernés par chacun des élèves de leur classe, dont ceux pour lesquels un plan est préparé, vont plutôt privilégier l'ensemble de la classe en accord avec leur vision du métier, ce que confirme d'ailleurs une recension des recherches les plus récentes à ce sujet (Bélanger et St-Pierre, 2019). Le souci d'égalité plutôt que d'équité marque leurs discours, notamment en Suisse italienne et en Belgique. Ainsi, les enseignants titulaires travaillent de près avec les spécialistes et les enseignants de soutien, mais en même temps de loin : d'une part, ils demandent la présence d'un soutien auprès des élèves ayant des difficultés, mais d'autre part, ils ne font pas systématiquement de lien en classe avec ce qu'initient leurs collègues de soutien, à moins que cela serve l'ensemble du groupe, selon leur représentation de leur profession. En somme, le déploiement d'une compétence collaborative est attendu de la part des enseignants titulaires (Barrère, 2017) et leur travail est appelé à se transformer à travers le plan lorsque, sur l'axe des valeurs, l'équité rejoint celui de la collaboration (Acker, 1990; Tardif, 2012).

Changement incrémental dans des sentiers de dépendance

Les adaptations pédagogiques sont menées dans des sentiers de dépendance institutionnelle qui caractérisent chacun des espaces étudiés. En France et en Suisse italienne, le plan semble parfois ajouter en lourdeur étant donné tous les autres dispositifs pour lesquels les enseignants titulaires sont sollicités. Certains ont « dans leur tête » les aides qu'ils jugent appropriées et faisables au quotidien, ce qui leur évite d'avoir à tout justifier par écrit. Des équipes pédagogiques y trouvent tout de même des avantages, mais ont encore du mal à cibler des objectifs spécifiques et peu nombreux. Le signalement d'un élève en difficulté semble l'emporter ou perdurer sur des aides précises et ponctuelles à apporter qui permettraient de le valoriser ou de lui « faire vivre des réussites » tel que mentionné dans plusieurs des contextes étudiés. En analysant l'échantillon de plans réels de l'Ontario et de Belgique (n=60), le dispositif apparaît en effet reconduire les normes de la forme scolaire et de cultures professionnelles enclines au signalement, et peu comme un lieu possible de « renormalisation », ce qui révèle par ailleurs à quel point le changement procède lentement en éducation (Bélanger et Kahn, 2019).

Au Québec et en Ontario, le plan est tout de même perçu comme un dispositif flexible, dynamique et évolutif. Cependant, au Québec, le nombre d'élèves ayant un plan dans une même classe peut créer chez l'enseignant le sentiment d'être débordé ou dépassé par la tâche et rend l'exercice de se souvenir de tous les plans périlleux. Toutefois, cette difficulté n'empêche pas de travailler au cas par cas, en essayant des stratégies, en discutant avec des collègues, avant même qu'un plan soit envisagé. En Ontario, le plan génère un travail d'équipe et une approche par modelage entre pairs en vue de guider les pratiques et déculpabiliser les enseignants qui pourraient autrement se sentir sous pression dans un système axé sur la performance et la reddition de comptes. Il semble cependant revenir ultimement à l'enseignant titulaire d'effectuer un changement de pratiques et d'opter pour une différenciation pédagogique. Dans ce contexte, mais dans les autres aussi, le plan sert à infléchir la pratique enseignante en faveur de cette approche de différenciation pédagogique. Si Cobb (2016) et Apple et Jungck (1990) observent en quoi l'introduction de dispositifs échappe au contrôle des enseignants, la présente étude montre le souci de reconnaissance de l'ex-

pertise et du jugement professionnel enseignant. Par exemple, en Belgique, les interviewés disent travailler parfois dans l'implicite, à coup d'essais, dans la collégialité et avec l'élève lui-même, afin d'identifier ce qui peut contribuer à lui venir en aide. Une résistance à se « convertir » ou à voir transformer leur métier que des enseignants définissent dans le collectif de la classe (Toullec-Théry, 2015 ; Bocchi, 2014 ; Dubet, 2009) est donc à l'œuvre.

Sans véritablement bouleverser les façons de faire, il ressort que le plan incite tout de même les enseignants titulaires à mettre en branle, préférablement de concert avec d'autres professionnels, des stratégies qui individualisent leur enseignement au bénéfice des élèves. Cela se fait dans des sentiers de dépendance institutionnelle qui rendent difficile la pénétration de nouveaux référentiels en éducation (Mons, 2007) et qui dépendent aussi de l'engagement des enseignants au sein d'adaptations locales (Barrère, 2002). Ces adaptations locales sont contrastées d'un espace à l'autre, ce qui montre bien la force des normes, règles et fonctionnements propres à chacun des contextes scolaires examinés et dans lesquels les enseignants exercent.

Responsabilisation des enseignants et régulation par les résultats

Les usages décrits du plan en montrent les limites : trop injonctif, disent des enseignants français ; un peu dépassé comme outil, selon des cadres de l'Ontario qui déplorent le peu de formation des enseignants à une pédagogie du XXIe siècle ; un mode d'emploi, selon des enseignants de la Belgique qui se méfient des règles imposées d'en haut, tout comme leurs collègues français. Et un outil qui ne fait pas l'unanimité chez les acteurs en Suisse italienne, où les opinions favorables de cadres se mélangent aux avis critiques des enseignants, dont les titulaires qui y voient un instrument plutôt administratif, tel qu'Andreasson, Asp-Onsjö, et Isaksson (2013) l'ont relevé. Des cadres ainsi que des directions y voient cependant une façon de faire évoluer les pratiques des enseignants tandis que ces derniers, malgré une certaine résistance, y trouvent tout de même quelques avantages pour les élèves.

Dans ce contexte, l'usage du plan incite les enseignants à individualiser et différencier leur enseignement au bénéfice des élèves, notamment en adaptant le matériel, comme en Belgique, ou en s'assurant qu'ils aient accès à toutes les ressources nécessaires lors des évaluations, tel que mis en évidence au Québec et en Ontario. Le plan balise en quelque

sorte les droits des élèves lors des évaluations et leur assure un traitement équitable. De plus, il peut s'avérer un indice témoignant du rendement des enseignants et de leur capacité à faire évoluer leur pratique. En ce sens, le plan contribue à modifier le travail enseignant, quoique de façon modérée étant donnés les résistances et sentiers de dépendance, et à orienter les pratiques dans l'optique d'une plus grande responsabilisation à l'égard de la réussite scolaire. Cela rejoint d'ailleurs ce qui est prescrit dans le plan dans plusieurs des contextes étudiés.

Conclusion

Le but de cette contribution est de mieux comprendre l'usage de plans d'aide individualisée dans cinq espaces en s'intéressant à l'adaptation du travail enseignant qu'il entraine. Puisque ces plans, considérés en tant que dispositifs, sont indissociables de ceux qui les déploient, en l'occurrence ici les enseignants à qui incombent de les implanter dans leurs classes, il est pertinent de s'intéresser aux modifications qu'ils apportent à leur travail. Pour ce faire, des entrevues menées avec des enseignants, des cadres scolaires et des directions d'établissement, dans le cadre d'un projet plus large, ont été analysées en isolant spécifiquement les données en lien au rôle de l'enseignant et à la fonction d'adaptation propre au plan. Au-delà d'une simple juxtaposition de données pour en faire défiler les similitudes ou les différences, il s'agit d'opter pour une contextualisation fine inspirée d'approches en éducation comparée qui permettent de comprendre comment le dispositif est utilisé dans chacun des contextes, considérant leurs ancrages et institutions, et ce qui en ressort en termes de modification du travail enseignant. Parce que le processus lié au plan n'a pas nécessairement le même sens à travers ces différents espaces géographiques, il nous a fallu réfléchir à nos propres catégories de classement et penser un concept *ad hoc* à travers celui du dispositif afin de ne pas imposer des catégories trop restreintes. Un travail d'objectivation en équipe mettant à distance nos propres grilles de lecture pour effectuer un déplacement compréhensif s'est avéré nécessaire.

Le plan prescrit est porteur de responsabilités nouvelles pour l'enseignant sommé d'individualiser et de différencier son enseignement en faveur des élèves bénéficiaires d'un plan, notamment en l'invitant à collaborer avec d'autres acteurs dont des enseignants de soutien à travers

des adaptations locales. L'injonction à travailler en collaboration a le potentiel de transformer leur travail, même si les résultats du plan perçu ou décrit montrent le réflexe de se cantonner dans sa propre pratique et les enjeux de reconnaissance professionnelle à l'œuvre. L'enseignant, malgré son souci de répondre aux besoins des élèves, définit surtout son travail en relation au groupe-classe et voit parfois encore le plan comme un véhicule servant essentiellement à signaler les difficultés des élèves, malgré la réassignation du dispositif en faveur d'orientations tel que l'inclusion ou la réussite. Le dispositif oriente néanmoins les pratiques et entraine des modifications dans les tâches des enseignants. Malgré les critiques que ceux-ci en font, il en ressort que par son architecture même, le plan implique la collaboration et donne parfois prise à une certaine évaluation de leur travail. Si les enseignants sont tiraillés entre les valeurs d'égalité et d'équité ou d'égalité de traitement versus d'égalité de résultats, il découle de l'usage du plan une modification de leurs tâches en ce qui concerne, plus spécifiquement, l'évaluation des élèves, même si cela demeure parfois rudimentaire, en spécifiant seulement ce à quoi un élève peut avoir droit lors d'un examen. En cela, le plan contribue aux politiques de responsabilisation des enseignants à l'égard de la réussite des élèves. Les modifications à leur travail doivent être cependant replacées dans des sentiers de dépendance institutionnelle où chacun des contextes présente ses spécificités.

Tableau 1

Participants aux entretiens			
Espaces/rôles	Cadres	Direction	Enseignants
Belgique	1	2	5
France	2	2	4
Ontario	3	1	3
Québec	1	3	4
Suisse	3	1	2

Bibliographie

Acker, S. (1999). The Realities of Teachers' Work. Never a Dull Moment. New York: Cassel.

Andreasson, I., Asp-Onsjö, L. et Isaksson, J. (2013). Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: Obstacles, opportunities and future challenges. *European Journal of Special Needs Education*, *28*(4), 413-426. http://doi.org/10.1080/08856257.2013.812405

Apple, M., & Jungck, S. (1990). "You Don't Have to Be a Teacher to Teach This Unit:" *Teaching, Technology, and Gender in the Classroom. American Educational Research Journal*, *27*(2), 227–251. https://doi.org/10.3102/00028312027002227

Bacon, J., Causton-Theoharis, J., & Bacon, J. (2013). "It should be teamwork": a critical investigation of school practices and parent advocacy in special education. *International Journal of Inclusive Education, 17*(7), 682–699. https://doi.org/10.1080/13603116.2012.70806

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines.* Paris : L'Harmattan.

Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les enseignants et les élèves ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Barrère, A. (2006). Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique. *Revue française de pédagogie*, (156), 89–99. https://doi.org/10.4000/rfp.459

Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : Armand Colin.

Bélanger, N. et Kahn, S. (2019). Les dispositifs individualisés d'aide aux élèves : lieux de renormalisation. Comparaison entre l'Ontario et la Belgique. *Recherches en éducation, 35*(1), 27-37.

Bélanger, N., & Maunier, S. (2017). Hétérogénéité des élèves à l'école. Retour sur des catégories de pensée et d'action. *Éducation et sociétés, 40*(2), 167–184. https://doi.org/10.3917/es.040.0167

Bélanger, N. et St-Pierre, J. (2019). Enjeux de collaboration entourant le plan d'enseignement individualisé. Entre processus d'inclusion et d'exclusion. *McGill Journal of Education, 54*(2), 349–368. https://doi.org/10.7202/1065662ar

Bélanger N. (2023). Le travail de direction d'établissement scolaire examiné à travers des objets. Les plans d'aide individualisé en Ontario, au Québec, en France et en Belgique. *Revue canadienne en administration et politique de l'éducation/Canadian Journal of Educational Administration and Policy* 202, 98-111

Bevort, A. et Trancart, D. (2003). Les comparaisons internationales dans les recherches et les débats sur les systèmes éducatifs. Dans M. Lallement et J. Spurk (dir.), Stratégies de la comparaison internationale (p. 121-133). Paris : CNRS éditions.

Bocchi, P. C. (2014). Spécificité de l'action didactique des enseignants de soutien et évolution des pratiques de différenciation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation,* n° 66, pp. 171-190.

Buckley, C.Y. (2005). Establishing and maintaining collaborative relationships between regular and special education teachers in

middle school social studies inclusive classrooms. *Cognition & Learning in Diverse Setting*, *18*, 153-198.

Buisson-Fenet, H. et Rey, O. (2017). Les comparaisons internationales en éducation : que nous apprennent les fausses évidences ? Dans C. Brottet-Aiello, V., Lincot, X., Pons et M. Woolven (dirs.), *À quoi sert la comparaison internationale en éducation ?* (p.7 – 12). Lyon, France : ENS Éditions.

Cobb, C. (2016). You can lose what you never had. *International Journal of Inclusive Education, 20*(1), 52–66. https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1073376

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

Dubet, F (2009). Les pièges de l'égalité des chances. *Le Monde*. Repéré à https://www.lemonde.fr/idees/article/2009/11/30/les-pieges-de-l-egalite-des-chances-par-francois-dubet_1274042_3232.html

Dutercq, Y et Maroy C (2014). Le développement des politiques d'accountability et leur instrumentation dans le domaine de l'éducation : une perspective franco-canadienne *Éducation comparée* 11

Dutercq Y et Maroy C. (dir.) (2017). *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* Louvain-la-Neuve : De Boeck

Dutercq, Y et Maleyrot, E. (2017). Le dispositif « Plus de Maîtres que de Classes : un outil de responsabilisation et de remise en cause du professionnalisme enseignant. Pp. 159–179 dans Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation, édité par Yves Dutercq et Christian Maroy. Genève : De Boeck.

Garcia, S. (2019). Intensification du travail enseignant et bureaucratisation : l'exemple des PPRE *Swiss Journal of Sociology* 45(3), 409-426

Lallement, M. et Zimmermann, B. (2019). Tous responsable? Transformations du travail, métamorphoses de la responsabilité. *Sociologie du travail, 61*(2). https://doi.org/10.4000/sdt.17981

Maroy, C et Dutercq, Y. (2017). Le travail et le professionnalisme enseignants face aux politiques de responsabilisation Dans Dutercq Y et Maroy C. (dir.) (2017). *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (13-32) Louvain-la-Neuve : De Boeck

Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur du Québec (2004). *Le plan d'intervention… au service de la réussite de l'élève.*

Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur du Québec (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA).* Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur du Québec (2021). *Différenciation pédagogique*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/differenciation-pedagogique-soutenir-tous-les-eleves-pour-favoriser-leur-reussite-educative/

Ministère de l'Éducation de l'Ontario-MEO (2004). *Le plan d'enseignement individualisé* (PEI). Toronto : Imprimeur de la reine pour l'Ontario.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2017). Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario. De la maternelle et du jardin d'enfants à la 12e année. *Guide des politiques et des ressources*. Toronto : Imprimeur de la reine pour l'Ontario.

Mitchell, D., Morton, M. et Hornby, G. (2010). *Review of the literature on individual education plans: Report to the New Zealand Ministry of Education*. Repéré à https://www.educationcounts.govt.nz/publications/literacy/literature-review

Mereoiu, M., Abercrombie, S. et Murray, M. M. (2016). Structured intervention as a tool to shift views of parent-professional partnerships: Impact on attitudes toward the IEP. *Exceptionality Education International*, *26*(1), 36-52. Repéré à http://search.proquest.com/docview/2083805081/

Mons, N. (2007). *Les Nouvelles politiques éducatives : La France fait-elle les bons choix* ? Paris, France : PUF.

Paulsen, K. J. (2008). School-based collaboration : An introduction to the collaboration column. *Intervention in School & Clinic, 43*(5), 313-315. https://doi.org/10.1177/1053451208314494

Tardif, M., et Borgès, C. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 42*(2), 83–100. https://doi.org/10.3917/lsdle.422.0083

Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste professionsous pression. *Formation et profession, 20*(1), 1-8. http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.172

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Sainte-Foy : Les presses de l'Université Laval.

Toullec-Théry, M. (2015). L'individualisation permet-elle de lutter contre les inégalités sociales dans la classe ? CNESCO, Les inégalités scolaires d'origines sociale et ethno-culturelle : vers une possible amplification ? Rapport publié pour le compte du CNESCO, Paris, téléchargé à
http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/toullec1.pdf

Toullec-Théry, M. et Bocchi, p. C. (2019). Enseignement collectif vs individualisation des apprentissages. De quelles manières deux enseignants insèrent-ils des élèves en difficulté dans le temps didactique de la classe? Dans I. Verscheure, M. Ducrey Monnier et L. Pellissier (sous la dir.) *Enseignement et formation : éclairages de la didactique comparée* (p. 17-35). Toulouse : Presses universitaires du Midi.

Tremblay, P., Arapi, E., Bélanger, N., Bocchi, P. C., Kahn, S. et Toullec-Théry, M. (2019). Le plan d'intervention au Canada et en Europe : Une analyse comparative entre cinq systèmes scolaires. *Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale, 48*(1). https://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol48/iss1/7

Tremblay, P. et Belley, S. (2017) Individualized Éducation Plans in Canada : A Comparative Analysis. *International journal for cross-displinary subjects in education, 8*(1), 3017- 3024.

Voltz, D.L. (1994). Developing collaborative parent: teacher relationships with culturally diverse parents. *Intervention in school and clinic. 29*(5), 288-291. https://doi.org/10.1177/105345129402900506

West, Anne (2003). Comparer les systèmes éducatifs : débats et problèmes méthodologiques. Dans M. Lallement et J. Spurk J. (dirs.), *Stratégies de la comparaison internationale* (p. 199-214). Paris, France : CNRS éditions.

Woollven, M. (2017). Dyslexia et dyslexie. Retour sur une enquête comparative franco-britannique. Dans C. Brottet-Aiello, V., Lincot, X., Pons et M. Woolven (dirs.). *À quoi sert la comparaison internationale en éducation ?* (p.33-44). Lyon, France : ENS Éditions.