Éducation comparée / nouvelle série, n°27, pp 79 - 100

Que disent des cadres et des enseignants français de l'usage du Programme Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE) ? Étude comparative de discours de cinq professionnels de l'éducation

Marie Toullec-Théry
Université de Nantes et Inspé
Emmanuel Jacob
Université de Nantes
France

RÉSUMÉ

Notre article étudie et compare les discours sur les « programmes personnalisés de réussite éducative » (PPRE) d'une « chaine hiérarchique » composée de cinq professionnels de l'éducation – deux inspecteurs, un directeur, une enseignante de classe élémentaire, une enseignante spécialisée. Ces programmes mis en place en France, depuis 2005, sont différemment interprétés selon la position institutionnelle qu'occupe chacun. Toutefois, dans les propos des interviewés, il ressort que les PPRE sont surtout des instruments de contrôle, sans qu'ils n'endossent de fonction d'adaptation de l'enseignement à des élèves dits « à besoins éducatifs particuliers ».

MOTS CLÉS

Scolarisation inclusive, plan d'intervention, Programme Personnalisé de Réussite Educative, prise en compte de la difficulté scolaire, pratiques habilitantes et disciplinantes, pilotage

ABSTRACT

This article studies and compares the discourses about "personalised programs for educational success" (PPRE) of a "hierarchical chain" composed with five education professionals - two inspectors, a headmaster, an elementary

school teacher and a specialised teacher. These PPRE, which have been in place in France since 2005, are interpreted differently depending on the institutional position held by each professional. However, in the words of the interviewees, it appears that the PPREs are mainly instruments of control, without taking on any function of adapting teaching to pupils with so-called 'special educational needs'
KEYWORDS
inclusive school/ing; individualized education plan; personalised program for educational success; consideration of learning difficulties; enabling and disciplining practices; management.

Introduction

En France, en Suisse, en Belgique et au Québec, avec la mise en place d'une école inclusive, le plan d'intervention (PI) constitue une obligation légale pour toute scolarisation d'élèves dits « à besoins éducatifs particuliers », c'est-à-dire ces élèves qui présentent un écart à la norme. Ainsi, selon Christle et Yell, « il n'existe aucun document plus important que le plan d'intervention, puisqu'il permet d'assurer l'élaboration et l'implantation d'un programme adapté à l'élève ayant des besoins spécifiques (Christle & Yell, 2010) » (Tremblay & Bellay, 2019). On peut alors s'étonner que peu d'études aient été menées pour mesurer les effets de ces plans sur les parcours de ces élèves, d'autant que les politiques inclusives, engagées depuis ces dernières années, prônent une école non discriminante et accessible à tous les élèves.

Cet article s'intéresse au cas français et à un de ses plans nommé « programme personnalisé de réussite éducative » (PPRE). Alors que dans les différents pays de l'étude, il existe un seul Plan d'Intervention, (PI) en France, en cohabitent quatre, selon que l'élève présente des difficultés ou un trouble, une maladie ou un handicap. Ils se nomment plan[1], programme[2], projet[3], ils sont soit individualisés, soit personnalisés. Chacun a pour but de définir et de planifier des actions éducatives et/ou pédagogiques et/ou de soin, selon la nature des besoins spécifiques de

1 Plan d'accompagnement personnalisé (PAP) pour des élèves présentant des troubles.

2 Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE) pour des élèves présentant des difficultés d'apprentissage.

3 Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) pour des élèves présentant une situation de handicap ou Projet d'Accueil Individualisé (PAI) pour des élèves présentant une maladie ou accidentés.

l'élève. Chacun détermine des aides ou des « prises en charge » spécifiques, conduisant à une *accessibilité* renforcée des apprentissages, qui nécessite parfois des *compensations* humaine, matérielle, pécuniaire. Cette grammaire institutionnelle forme donc un paysage complexe, voire opaque : à quels signes et à quelles pratiques renvoie ce jargon institutionnel ? Etait-il nécessaire de créer une multiplicité de plans d'intervention[4] lorsqu'une école inclusive a pour ambition de scolariser tous les élèves en portant attention plus particulièrement aux obstacles qu'ils rencontrent dans leurs apprentissages plutôt qu'à leurs pathologies ou à leurs troubles spécifiques ? Autrement dit, en quoi cet éventail de plans, programmes ou projets deviennent-ils des instruments (Rabardel, 1995) qui modulent la conception des activités et la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique, vue comme une réponse à la diversité des besoins des élèves qui composent toute classe (Plaisance, 2009, p.27) ? Si ces divers documents permettent, sur un versant quantitatif, de repérer le nombre d'élèves en fonction de la catégorie dans laquelle la nomenclature les place, en quoi, sur un versant qualitatif, insufflent-ils des méthodologies inédites pour déceler les obstacles que les élèves dits « à besoins éducatifs particuliers » rencontrent et les solutions dont ils pourraient bénéficier ?

Face à la complexité du système français, nous avons décidé de circonscrire cet article aux PPRE et aux conceptions de cinq professionnels de l'éducation nationale qui occupent des positions différentes sur l'échiquier scolaire. Nous avons interviewé 1) un inspecteur départemental et un inspecteur de circonscription ; 2) un directeur d'école ; 3) une enseignante de classe élémentaire, une enseignante spécialisée à dominante pédagogique d'un Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED). En quoi, à chacun de ces trois niveaux de la « chaine hiérarchique », ces plans sont-ils considérés comme des instruments de

4 Que l'on pourrait qualifier de dispositifs, dans le sens où ils « se justifient par l'idée qu'il faut agir sur des difficultés insolubles sans eux » (Barrère, 2017). Ils matérialisent une *urgence* dont parle Foucault (1977). Ce mode de gouvernance stratégique de l'action fait que les dispositifs "sont censés faire faire" en dehors de toute adhésion, puisqu'il suffit que les acteurs plient leurs conduites à des chemins techniquement ou organisationnellement tracés pour que l'action et la coordination aient lieu » (Barrère, 2013, p.95).

pilotage, c'est-à-dire de mesure de l'effectivité des actions, de leur mise en cohérence et du développement de pratiques habilitantes (Koenig, Vandangeon Derumez, Marty, Auroy & Dumond, 2016) chez les enseignants, qui, selon ces auteurs, « favorisent l'apprentissage des compétences nécessaires et ménagent les conditions appropriées à la conduite de l'activité » (p.2) ?

I. Construction du problème

I.1 Un paysage institutionnel très dense

Le cadre réglementaire et les directives ministérielles

Le Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE) apparait dans l'article 16 de la « Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école » datée du 23 avril 2005, et une circulaire lui est consacrée l'année suivante (Circ. 2006-138). Ce PPRE a fait depuis l'objet de nombreuses directives ministérielles, et les lois suivantes[5] y portent une attention particulière à la mise en œuvre d'une école inclusive[6].

Qu'est-ce qui produit cet engouement pour un tel programme ?

Le nombre important d'élèves français rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages, oriente, dès 2005, le PPRE de la manière suivante :

« à tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre en place un programme personnalisé de réussite éducative. Un document, préalablement discuté avec les parents de l'élève ou son représentant légal, précise les formes d'aides mises en œuvre pendant le temps scolaire ainsi que, le cas échéant, celles qui sont proposées à la famille en dehors du temps scolaire. Il définit un projet individualisé qui devra permettre d'évaluer régulièrement la progression de l'élève ».

---

5 LOI N° 2013-595 *DE LA REFONDATION DE L'ECOLE DE LA REPUBLIQUE* (ART. 2, ART. 46) ET LOI N° 2019-791 *POUR UNE ECOLE DE LA CONFIANCE*.

6 Ces deux lois de 2013 et 2019 jalonnent en effet la mise en œuvre, en France, de l'école inclusive. Ainsi le terme « inclusion » apparaît en 2013 et devient « scolarisation inclusive » dans la loi de 2019, reconnaissant alors un droit aux apprentissages pour tous.

Dès 2006, l'Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN) publie un bilan d'étape très mitigé de l'expérimentation du PPRE[7] et note un pilotage inégal avec une implication trop limitée des corps d'inspection, un choix trop ciblé sur des catégories d'élèves, une disparité des organisations, une simple répétition des apprentissage ou une simplification, une reprise des dispositifs déjà existants, une difficulté de repérage des compétences stratégiques nécessaires au PPRE, une analyse très superficielle des difficultés des élèves, des ressources didactiques et pédagogiques trop limitées pour renouveler les pratiques enseignantes. Le PPRE est donc dès son origine, « une innovation mal identifiée » (IGEN, 2006) maniant, soulignons-le, un jargon confus où des termes comme personnalisation et individualisation[8] ne sont pas définis.

La loi de 2013 poursuit pourtant ce dispositif et le décret subséquent (n° 2014-1377) intitulé « suivi et accompagnement pédagogique des élèves », précise, que le PPRE :

- « permet de coordonner les actions mises en œuvre lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser certaines connaissances et compétences attendues à la fin d'un cycle »
- « implique des pratiques pédagogiques diversifiées et différenciées, d'une durée ajustable, suivant une progression accordée à celle de l'élève. L'essentiel de ces actions est conduit au sein de la classe ».

En 2017, un texte, sans valeur réglementaire (mis à jour en 2020) [9] est placé sur le site du ministère. Il précise que le PPRE « permet de coordonner des actions pour apporter une réponse efficace à la prise en charge de difficultés rencontrées par les élèves dans l'acquisition des

7 https://cache.media.eduscol.education.fr/file/48/3/2483.pdf

8 Pour certains, la personnalisation réside en effet en « la centration sur la personne, oubliant un peu l'élève et ses difficultés d'apprentissage pour axer l'analyse sur les caractéristiques personnelles (intellectuelles, affectives, sociales, culturelles, physiques) de l'enfant ou de l'adolescent » (Rapport - n° 2005-048, juin 2006). Pour d'autres, « la personnalisation est, à l'inverse, d'abord une prise en compte de l'élève, éclairée par une recherche et une connaissance de ses caractéristiques personnelles » (Ibid).

9 http://eduscol.education.fr/cid50680/les-programmes-personnalises-de-reussite-educative-ppre.html

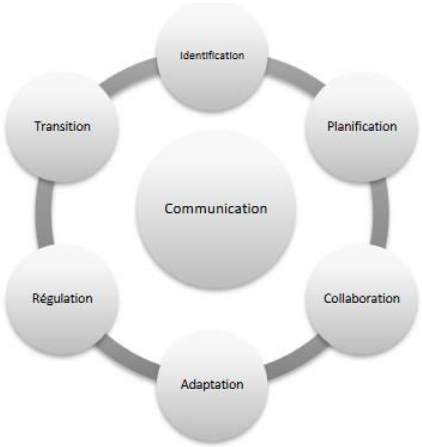
connaissances et des compétences du socle commun ». Si ce texte indique les nécessités 1) d'échanges d'informations entre les enseignants lors des conseils de classe, de maîtres, de cycle, 2) d'un premier recensement des élèves bénéficiant d'un accompagnement particulier tout au long de l'année et 3) de favoriser la continuité des aides entreprises, il indique aussi des critères de mise en œuvre :

- identifier les besoins, grâce à un diagnostic ;
- fixer des objectifs précis, en nombre réduit ;
- se fonder sur des compétences déjà acquises ;
- être défini sur une période relativement courte, éventuellement renouvelable ;
- être expliqué à l'élève et sa famille ;
- prévoir les modalités d'évaluation des progrès réalisés et des suites à donner.

Toutefois, comme ces critères ne nécessitent pas de décisions et de mises en œuvres collégiales, ce texte pourrait induire des représentations plus personnelles que collectives.

I.2 Revue de littérature

Ce sont essentiellement les pays nord-américains qui ont étudié des Plans d'Intervention (PI). Si, pour Poirier et Goupil (2011), « le plan doit cibler les besoins prioritaires et identifier des objectifs d'intervention qui le sont également », ces chercheures constatent un manque de précision des objectifs. Les intervenants formulent, selon elles, plus de besoins que d'objectifs, décrivent peu les apprentissages pour lesquels l'élève éprouve des difficultés et ne formulent pas de critères d'évaluation pour juger des progrès. Elles corroborent ce que montrait déjà Etscheidt (2003), à savoir le manque de cohérence entre les buts du plan et leur évaluation. Pour Garcia (2019), ces plans renforceraient « le contrôle exercé sur les pratiques pédagogiques » parce qu'« il oblige les enseignants à formaliser les actions entreprises et à standardiser les réponses apportées aux difficultés scolaires, tout en mobilisant l'ensemble de la chaine hiérarchique » (Garcia, Ibid., p. 409). Tremblay (2018) a, quant à lui, tenté d'augmenter la lisibilité des plans, en mettant au jour sept fonctions des PI qui nous serviront à analyser les discours des cinq professionnels enquêtés.



1) Une méta-fonction de *communication* qui favorise des échanges orientés vers la construction d'un plan pour répondre aux besoins spécifiques de l'élève.
2) Une fonction d'*identification* des élèves à besoins spécifiques, assumée par l'équipe-école (alors que le diagnostic appartient aux spécialistes).
3) Une fonction de *planification* des ressources et dispositions à envisager, avec une distribution des responsabilités et des obligations entre les acteurs concernés jusqu'à les contractualiser (engagement écrit des parents, directeurs, enseignants, etc.).
4) Une fonction de *collaboration* des acteurs concernés pour articuler leurs actions pédagogiques ou éducatives vers une même direction et ainsi favoriser la rencontre des objectifs spécifiques ayant été ciblés.
5) Une fonction d'*adaptation* qui détaille les aménagements didactiques ou pédagogiques envisagés pour rendre accessibles les situations d'enseignement-apprentissage (on pourrait parler de fonctions d'adaptation-enseignement), tout en respectant les objectifs initiaux et les exigences d'évaluation prévues par le plan.
6) Une fonction de *régulation* qui évalue les progrès de l'élève à besoins spécifiques et effectue les ajustements nécessaires.
7) Une fonction de *transition* qui prévoit les ruptures et les continuités des actions pédagogiques et éducatives tout au long du parcours scolaire de l'élève.

II. Eléments du cadre théorique et méthodologique

II.1 Eléments du cadre théorique

Comme nous venons de le dire, le PPRE s'adresse aux plusieurs niveaux que sont le département, la circonscription, les écoles et les classes. Nous avons vu que le jargon institutionnel, employé pour dénommer les différents plans, est hétérogène. Une opacité s'affiche d'emblée qui peut rendre délicat le travail des différents acteurs. Comment en effet insuffler dans les écoles et établissements une dynamique d'actions alors que les objectifs d'un tel dispositif sont peu clarifiés (Poirier et Goupil, Ibid.) ? Ce PPRE, vu comme un dispositif va-t-il alors faire progresser les élèves et faire « monter en compétences les enseignants », « développer les compétences et induire un changement positif des attitudes » (Koenig et al., 2016) ? Le PPRE resterait-il un simple outil, sans devenir un instrument (Rabardel,1995) ? Nous avons alors convoqué ces deux cadres conceptuels.

II.1.2 Du disciplinant et de l'habilitant pour développer des compétences et induire des changements

Des travaux, sur le milieu hospitalier de Koenig et al. (Ibid.) attestent que, chez des professionnels, il est nécessaire de développer ce qu'ils nomment une dimension habilitante c'est-à-dire de « développer les compétences et induire un changement positif des attitudes ». Toutefois, « les mesures habilitantes ne produisent guère d'effet en l'absence de toute mesure disciplinante » (p.30). En effet, ces dernières, quand elles n'ont pas valeur de sanction, constituent des leviers de progrès professionnels (Detchessahar, 2011). Selon ces auteurs, « les salariés des organisations étudiées, loin de souffrir des excès ou de l'omniprésence du management, pâtissent à l'inverse de l'absence (…) d'un manageur empêché, happé par d'autres exigences que celles du travail et de son animation ». Comment alors, dans notre étude sur la mise en œuvre des PPRE, s'équilibrent voire dialoguent les dimensions habilitantes et disciplinantes ? Plus spécifiquement, quelles sont les modalités de pilotage de ce PPRE aux différents niveaux de la chaîne hiérarchique ? En quoi façonneraient-elles des éléments d'intelligibilité d'un dispositif et en clarifieraient-elles l'usage ?

Pour que le PPRE contribue au pilotage des actions enseignantes, il serait nécessaire de développer des pratiques habilitantes entre enseignants (notamment entre enseignants spécialisés et enseignants en

classe) et ainsi considérer le PPRE comme ce qui permettrait 1) un pilotage au service d'une mesure de l'effectivité des actions, mais aussi 2) une mise en cohérence de ces actions depuis le département, la circonscription jusqu'à l'école et la classe. D'où notre second emprunt conceptuel au doublet outil/instrument.

II.1.3 Outil ou instrument ?

Le doublet outil/instrument recouvre, dans notre recherche, un intérêt heuristique (expliquer, comprendre) et praxéologique (transformer) d'une approche de l'activité enseignante, celle de la réalisation et de la mise en œuvre d'un PPRE. En d'autres termes, en quoi cet outil devient-il instrument ?

De l'interaction entre le sujet et l'objet, nait, une *genèse instrumentale* (Rabardel, 1995). Cette genèse instrumentale est en effet un processus d'appropriation d'un outil par un sujet, qui en fait un instrument. Un enseignant, quand il privilégie certaines fonctions d'un outil (ici le PPRE), accommode alors ses schèmes, c'est-à-dire *« ses organisations invariantes de l'activité pour une classe de situations »* (Vergnaud, 2001). S'ensuit une transformation, même minime, d'origine humaine, autrement dit un *artefact*, qui advient dans l'usage. Le PPRE, de simple outil, devient un instrument qui agit dans le pilotage de l'activité enseignante. C'est ce processus de genèse instrumentale qui nous intéresse et nous tenterons de le saisir *via* les différentes fonctions du PPRE (Tremblay, 2018).

II.2 Eléments du cadre méthodologique

Une méthodologie qualitative d'analyse des entretiens

Nous avons procédé, pour chaque entretien, à un premier travail « d'analyse horizontale ou transversale » (Bardin, 2013), avant de comparer les discours, sur les PPRE, des cinq interviewés et de mettre au jour des constances, des régularités voire des invariants, mais aussi des tensions. Notre méthodologie a donc nécessité un travail de « déchiffrement » ou « déchiffrage structurel » (Ibid.), avec une approche linguistique qualitative. Cette analyse linguistique repose sur l'idée qu'il existe des connections entre système linguistique et système cognitif. Il s'agit alors, d'une part, d'étudier les aspects liés à la cohérence référentielle : « à quoi le texte se réfère-t-il ? ». Autrement dit, quels substantifs, quels signes linguistiques renvoient à une réalité extra linguistique ? Il s'agit

également, d'autre part, d'étudier les aspects relatifs au contexte d'énonciation : « comment est-ce dit ? ». Autrement dit, quels sont les verbes, adverbes, conjonctions, connecteurs, etc. qui servent à traduire la relation du locuteur à la situation, son point de vue et ses jugements (Fallery et Rodhain, 2013).

Nous avons donc choisi d'identifier des mots, à partir d'un premier classement thématique et ainsi d'établir une interprétation de ce que pensent les acteurs du contexte managérial et règlementaire, dans sa dimension disciplinante et/ou habilitante. Le logiciel Tropes a permis de repérer, dans des graphes :

- les occurrences du pronom « je » dans le discours des acteurs et l'utilisation du sigle « PPRE ». Nous avons ainsi repéré à quel moment chaque acteur dit ce qu'il pense ou commente l'usage des PPRE, éclairant la connaissance et la position de chacun.
- les occurrences du pronom « on » qui, en le croisant, avec les utilisations du sigle « PPRE », identifie ce qui pouvait être demandé aux acteurs ou la manière dont ils se sont emparés de ces dispositifs, selon la position qu'ils occupent dans la chaine hiérarchique.

Les entretiens ont ensuite été repris au grain de l'énoncé et nous y avons sélectionné certains verbatim. Le logiciel Tropes ne peut, en effet, pas réaliser un « déchiffrement » ou « déchiffrage structurel » (Bardin, Ibid.).

III. Problématique et hypothèses

Nous avons formulé ainsi notre problématique : En quoi, à chacun des trois niveaux de la « chaine hiérarchique », les PPRE sont-ils des instruments (Rabardel, 1995) de pilotage, c'est-à-dire de mesure de l'effectivité des actions, de leur mise en cohérence et du développement de pratiques habilitantes (Koenig et al., 2016) chez les enseignants ?

Nous tenterons de valider les deux hypothèses suivantes.

1. Le PPRE agirait sur les pratiques des enseignants et des équipes d'école dans la mesure où ce dispositif mettrait au jour des moyens, des méthodes, des stratégies spécifiques pour rendre accessibles les apprentissages aux élèves avec des difficultés.
2. Les cadres considèreraient le plan comme un document d'évaluation des besoins des enseignants pour ainsi les aider à mesurer les obstacles, dessiner les objectifs, prévoir les ressources pour les élèves dits « à besoins éducatifs particuliers ».

IV Analyses et résultats

IV.1 Analyse des discours des cinq acteurs

IV.1.1 L'inspecteur départemental, adjoint du directeur académique (IEN-A)

Dès le début de l'entretien IENa indique que le PPRE n'est plus un sujet sensible. Le « on » générique qu'il utilise atteste d'une certaine désimplication : « On fait l'hypothèse qu'entre 2008 et 2013, les choses se sont mises en place avec une dynamique départementale sur laquelle moi depuis que je suis adjoint, je ne suis pas revenu ». Depuis qu'il est en poste, il ne s'est en effet pas penché sur les PPRE. La fonction disciplinante (au sens de Koenig et al., 2016) du PPRE n'est donc plus de mise. IENa envisage, en revanche, le PPRE comme un document obligatoire : pourtant, ce sont les aides à destination des élèves qui rencontrent des difficultés qui le sont. Cette interprétation d'IENa ne correspond donc pas tout à fait à la logique réglementaire.

Le PPRE n'est pas un objet sensible dans le département, IENa reconnait l'absence de contrôle ou de vérification de l'effectivité de sa mise en œuvre dans les classes. Il admet que la documentation des enquêtes nationales est délicate puisque la lisibilité du nombre et des manières d'utiliser les PPRE fait défaut. Le discours de cet IENa est paradoxal. D'un côté, « il faut faire des PPRE » (IENa) car le PPRE est, dit-il, une aide, mais de l'autre, ce n'est qu'un habillage non effectif d'une aide. Il ne considère de plus pas les dispositifs d'aide tels le Réseau d'Aide spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) et le PPRE comme des dispositifs « corrélés », comme une palette d'aides articulées.

Le PPRE, fonction euphémisante et mystificatrice de l'aide (Platteau, 1986)

IENa réduit le PPRE à une « preuve » d'aide, sorte d'emblème de conformité avec les prescriptions, même si, dans les faits, le PPRE s'en tient à un formulaire papier. « Aujourd'hui, le PPRE est un outil, enfin un document qui est utilisé pour des élèves en grande difficulté scolaire, en très grande difficulté scolaire » (IENa), mais il n'atteste pas d'une « vraie préoccupation » (IENa) de l'enseignant : « ça a l'odeur et ça a le goût de l'aide » (IENa). Il s'agit donc, au sens de Rabardel (1995), d'un outil (un formulaire, un document papier), plus que d'un instrument (de pilotage de la politique départementale ou des pratiques).

IENa attribue d'abord au PPRE, une *fonction de communication.* Le PPRE assure une sorte d'échanges entre le milieu scolaire, le milieu familial et la hiérarchie, mais avec l'activation de la dimension protectrice *d'un engagement écrit/contractuel*.

« Donc très vite, les enseignants ont dit, à juste titre, mais alors, si on ne fait pas, si on ne montre pas la preuve du PPRE, on pourrait se retourner contre nous dans une démarche un peu procédurière » (IENa).

Le PPRE permettrait à l'enseignant de se préserver (des parents, de l'institution) derrière un emblème : le PPRE, comme preuve, mais sans réellement privilégier, selon lui, les *fonctions d'adaptation* ou de *régulation*.

« Le PPRE, comme il est obligatoire, il acte l'aide qu'on apporte à l'élève, c'est-à-dire que le formulaire papier, plus ou moins consciemment, représente la preuve pour l'enseignant adressée aux parents de la conformité de son enseignement par rapport à la loi » (IENa).

Il est aussi une preuve vis à vis de la hiérarchie (de l'Inspecteur de circonscription, IEN), entre *gestion* et *contrôle*.

« On va parfois trouver dans la relation installée entre l'inspecteur et l'enseignant qui dit, mais si, j'aide cet élève en difficulté. La preuve, j'ai un PPRE » (IENa)..

IV.1.2 L'inspecteur de circonscription (IEN)

IEN fait état d'un choix local de traduction spécifique du cadre règlementaire des PPRE et qu'il a remis en cause cette année : « Alors on en était arrivé jusqu'à cette année à ce que les demandes d'aide spécialisée que l'on adresse au RASED se fassent par l'intermédiaire du PPRE ». Cette année les deux dispositifs sont dissociés. Il justifie ce changement de cap pour deux raisons. Dissocier PPRE et projet d'aide spécialisé rend alors, selon lui, nécessaire la rédaction des PPRE et fait collaborer les enseignants (ou au moins de se coordonner) autour de l'élève. Toutefois des paradoxes émergent. S'il est nécessaire de rédiger le PPRE, il dit pourtant que le PPRE constitue un indicateur non fiable de la prise en compte de la difficulté scolaire dans la mesure où il est réalisé principalement pour répondre à une injonction administrative (on pourrait parler de fonction de *contrôle*, lors des inspections) ou le moyen pour obtenir une aide extérieure (et bénéficier de l'intervention du RASED).

« Il y a une incitation forte à le faire [le PPRE]. Alors ça existe, on va dire, dans toutes les écoles, mais sous des formes tellement variées que je suis un peu gêné de vous dire que ça existe partout » (IEN).

IEN évoque ensuite les limites de l'action du directeur d'école, en insistant sur l'absence de lien hiérarchique entre ce dernier et les autres enseignants d'une école. L'échelon de l'école ne permettrait pas non plus, selon lui, d'agir efficacement dans le domaine de la difficulté scolaire, mais il reconnait une hétérogénéité dans les pratiques collectives. Enfin, il interroge le professionnalisme de certains enseignants pour justifier des manques :

« Mais c'est vraiment en fonction de l'analyse des enseignants et de leur professionnalisme aussi. On va le dire comme ça » (IEN).

IEN dit qu'il existe une différence notable entre ce qu'il identifie lors des inspections et les pratiques réelles des enseignants concernant les PPRE.

Un PPRE, entre négociation et compromis

IEN utilise huit fois « en principe » qui marque une différence entre ce que devrait être un PPRE et ce qu'il est dans les faits. En effet, il avoue que « la réalité est un peu différente ».

Les axes disciplinant-habilitant

Le PPRE est obligatoire, mais sans qu'il ne soit exigible, sauf lors des inspections, alors, selon IEN, il faut convaincre. Ce que l'on pourrait qualifier de fonctions *de gestion et de contrôle* est alors faible.

« C'est montrer, c'est essayer de montrer, de convaincre, montrer que précisément on n'est pas sur une démarche administrative » (IEN).

« Ça s'est passé beaucoup par les échanges que j'ai en inspection, mais seulement 68 à 80 par an, donc l'avancée est très lente » (IEN).

L'axe disciplinant concerne seulement le rappel à la loi et la mise à disposition des documents lors de l'inspection. L'axe habilitant se limite aux conseils de l'inspecteur, mais sans formation spécifique ultérieure des enseignants. Des modifications de pratiques n'adviennent alors pas ou peu. IEN attribue au PPRE une fonction *de mémoire* (garder trace), mais tout en avouant que les traces écrites n'existent pas.

« Alors, nous sommes une drôle de profession. On est un peu fâché avec l'écrit, avec la culture de l'écrit. Il y a beaucoup de choses qui se

disent, mais pas forcément au bon moment ni au bon endroit. Un peu de mal à écrire et à formaliser les choses » (IEN).

Comme la fonction de *planification* avec un *engagement écrit/contractuel* du PPRE fait défaut d'après IEN, le PPRE n'est donc pas un instrument de pilotage de circonscription, ni de pratiques collaboratives au sein de l'école. Le PPRE reste exclusivement de la responsabilité de l'enseignant, ni communiqué aux parents, ni au directeur, ni à l'IEN, ni à l'IENa.

IV.1.3 Le directeur d'école (DIR)

DIR dit ne pas connaitre précisément le cadre réglementaire qui régit la mise en œuvre des PPRE. Il fait état des tensions règlementaires dûes au fait que le cadre fluctue d'une année à l'autre. DIR évoque alors des tensions entre ce que les enseignants sont censés faire et les injonctions portées par l'inspecteur de l'éducation nationale.

DIR précise que la préparation et la mise en œuvre des PPRE relèvent de la responsabilité seule de l'enseignant de la classe : « C'est vraiment une initiative de l'enseignant ». DIR présente d'ailleurs le PPRE comme un document qui serait un objet de travail personnel de l'enseignant 1) pour son travail au sein de leur classe et 2) pour le suivi du parcours d'un élève rencontrant des difficultés scolaires. Pour DIR, le PPRE ne permettrait pas un traitement collectif voire collaboratif de la difficulté scolaire dans la mesure où il constituerait seulement un moyen d'obtenir une aide extérieure. DIR évoque le fait que ses collègues enseignants souhaitent, lors des temps de travail collectifs, que la priorité soit donnée à l'élaboration d'outils pédagogiques et non à une réflexion plus large à propos de la difficulté scolaire :

« Moi, quand je demande à mes collègues pour définir les ordres du jour des conseils de cycle, à chaque fois c'est de la réflexion pédagogique, c'est de la réflexion sur les outils, c'est de l'élaboration d'outils ».

Les enseignants lui transmettent alors les PPRE « s'ils y pensent » ou omettent de le faire. Pourtant il s'agit d'une de ses prérogatives, d'après les circulaires relatives aux fonctions et missions des directrices et directeurs d'écoles. Sa position n'est pas simple, selon lui. S'il se positionne comme un professionnel engagé dans le suivi des parcours des élèves, il évoque toutefois les limites de son action de directeur, en évoquant implicitement l'absence de lien hiérarchique entre lui et les autres enseignants de l'école.

PPRE, un absent dans la réalité d'une équipe d'école

La place du directeur est délicate, rien ne lui permet d'obliger à faire rédiger des PPRE (ni fonction de *contrôle*, ni fonction d'*évaluation*). Sans axe disciplinant, les PPRE « restent dans la tête » (DIR) parce qu'ils sont associés à des actions de différenciation pédagogique du quotidien, sans prendre en compte leur fonction de *planification* ni de *communication*.

La contrainte de l'inspection (par IEN) relève de l'axe disciplinant, mais sans être abondée sur l'axe habilitant d'une formation, centrée sur le PPRE. Ce PPRE qui peine déjà à être un outil (il est un objet personnel de l'enseignant et peut rester une coquille vide), ne devient aucunement un instrument (au sens pilotage de l'action) pour la pratique d'équipe de cette école.

IV.1.4 L'enseignante de classe (EC)

Les PPRE sont perçus par EC comme un outil de contrôle institutionnel.

« On nous demande combien de PPRE on fait, on a mis en place. Donc, il y a quand même un petit côté injonctif qui... » (RC).

EC indique que d'autres modalités d'aide sont utilisées, comme la demande d'aide au RASED, mais qui restent déconnectées des PPRE. Elle privilégie, pour sa part, le RASED où un enseignant spécialisé travaille plutôt à l'extérieur de la classe avec un groupe d'élève qu'elle a désigné comme en difficultés.

« Comme il n'y a pas assez d'heures avec le RASED, on met en plus un PPRE, je dirais plutôt » (EC).

Le PPRE serait un outil d'aide pour la difficulté ponctuelle et surtout à destination de la famille de l'élève :

« On le met en place quand vraiment on est face à une difficulté plutôt ponctuelle. Il sert principalement au niveau de la liaison avec la famille » (EC).

Il s'agit malgré tout, pour EC, d'un outil « bien » pensé à l'origine, mais « après, il a été trop injonctif ». Elle indique que les pratiques quotidiennes de l'enseignant prennent en compte, même sans rédaction d'un PPRE, les difficultés des élèves.

« Sur l'individualisation, il y en a beaucoup qui se fait sans que le PPRE soit mis en place » (EC).

EC évoque, de plus, l'absence d'implication de la directrice de l'école qui « les archive, mais il n'y a pas de… Il n'y a pas de regard ». EC n'évoque pas la fonction de *collaboration* des PPRE, mais elle regrette la fin des pratiques de co-enseignement (avec le dispositif « plus de maîtres que de classes[10] »).

Le PPRE, ni l'imposition ni l'usage et n'en font un instrument

EC considère le PPRE avant tout dans ses fonctions de *contrôle* institutionnel. L'obligation n'est pourtant pas, selon elle, suffisante pour faire usage du PPRE. Une manœuvre et des arrangements existent alors entre PPRE et RASED. La fonction de *communication* du PPRE aux parents est sans doute à relier avec sa fonction de *résolution de conflit*. Le PPRE est alors un emblème, il montre que des dispositions sont prises pour l'élève. Toutefois quand la difficulté perdure, l'aide relève d'une désolidarisation de l'élève avec la classe et avec une délégation de sa gestion au RASED. Cette désolidarisation est accentuée par le « PPRE-passerelle », solution trouvée par cette équipe d'école : certains des élèves avec des difficultés regagnent, à certains moments de la semaine, leur classe de l'année précédente, pour « rattraper » des apprentissages non acquis. Le PPRE aurait une fonction *de transition* plus du côté des ruptures que des continuités, il deviendrait en effet un instrument de pilotage menant vers une exclusion.

IV.1.5 L'enseignante spécialisée RASED (ES)

ES est une enseignante spécialisée d'un réseau d'aide aux élèves en difficulté (RASED). Elle conçoit sa mission comme, à la fois, une aide aux élèves « en difficulté » et aux enseignants, mais sans collaboration directe en classe : « c'est vrai que je travaille plus en dehors de la classe ».

Le PPRE est considéré par ES surtout dans ses fonctions de *planification* (elle utilise le terme de « suivi ») et de *communication* (elle parle de « coordination » avec les enseignants des classes). Elle décrit aussi l'effet disciplinant des décisions des IEN et la fonction *de contrôle* du PPRE :

« Alors, ça fait des couches en fait (…). Ça fait des millefeuilles qui dépendent des directives de l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN).

10 Le dispositif « plus de maitres que de classes » consistait à ajouter un maître supplémentaire à une équipe d'enseignants.

Si lui dit, tous les élèves à besoins éducatifs particuliers, voilà, il faut faire un PPRE, bien, les enseignants le font » (ES).

Elle admet en revanche que même si c'est une injonction, les PPRE ne sont pas systématiquement mis en œuvre ni même proposés : « tous les gamins que j'ai en intervention ils n'ont pas tous des PPRE ». ES décrit ainsi des pratiques enseignantes très variables quand il s'agit d'aide aux élèves avec des difficultés et déplore que les demandes d'aide[11] réalisées par les enseignants soient globalement imprécises.

« C'est très rare de trouver des demandes d'aide effectivement qui vraiment qui pointent là où ça pose problème » (ES).

Selon ES, les enseignants des classes manqueraient d'expertise dans l'analyse des besoins des élèves. Elle propose alors une solution où elle envisage l'enseignant spécialisé comme personne-ressource.

« Rendre obligatoire l'analyse de pratique dans toutes les écoles, donc de banaliser des heures pour que les gens se parlent de ce qu'ils font. Mais pas qu'entre eux. Il faut qu'il y ait un professionnel [l'enseignant spécialisé] qui soit là pour animer, pour dédramatiser, pour canaliser les échanges. Parce que là ça n'existe pas et les gens souffrent effectivement » (ES).

Le PPRE un possible instrument avec une médiation du RASED

Le *disciplinant* porté par un IEN, n'étant pas croisé à de l'*habilitant* (avec une absence de conception dialogique entre disciplinant et habilitant), provoque une faible implication des enseignants. Le PPRE ne formalise alors pas une collaboration entre enseignants des classes et enseignante spécialisée, d'autant que les enseignants spécialisés interviendraient principalement en dehors de la classe. La juxtaposition des dispositifs, notamment du PPRE et du projet d'aide du RASED provoque des pratiques disparates au sein d'une école et très diverses selon les circonscriptions de l'éducation nationale, sans que la fonction de *planification* n'apparaisse clairement.

ES voit un bénéfice à renforcer l'axe *disciplinant* (« le cadrage » - ES) où le RASED serait alors à l'interface entre la politique de circonscription et les pratiques de terrain : le RASED pourrait insuffler, via une

11 Quand un enseignant décèle de grande difficultés chez un élève, il peut adresser une demande d'aide au RASED.

fonction de *régulation*, une forme de pilotage au plus près des enseignants, avec des interventions nettement du côté *habilitant*. Le RASED, dans sa dimension d'aide indirecte aux enseignants, contribuerait aux fonctions de *planification* et d'*adaptation* entre l'enseignant ou l'équipe d'enseignants et les élèves avec des difficultés. L'enseignant spécialisé insufflerait un « parler professionnel » (ES) au sein des équipes, en faisant émerger la parole, préciser les attentes, il donnerait des pistes, observerait en classe et aiderait à l'élaboration des projets d'aide et des PPRE. A ces conditions, selon ES, le PPRE deviendrait un instrument dans le pilotage des pratiques pédagogiques.

IV.2 Discussion des hypothèses et conclusion

Le PPRE agirait sur les pratiques des enseignants et des équipes d'école dans la mesure où ce dispositif mettrait au jour des moyens, des méthodes, des stratégies spécifiques pour rendre accessibles les apprentissages aux élèves avec des difficultés.

Cette hypothèse n'est pas validée. La question des apprentissages, dans nos cinq entretiens, est masquée derrière la notion d'« élève en difficulté », comme si la *fonction d'identification* des élèves revenait à leur catégorisation, avec l'idée que la difficulté est ontologique à l'élève. Le fait qu'il y ait plusieurs types de Plans d'Interventions (PI) en France (PPRE, PPS, PAI, PAP) accentue l'attention sur ces catégories où les difficultés sont associées à des troubles ou des déficiences intrinsèques à l'élève, ce qui n'engage alors pas les enseignants à créer les conditions en classe pour répondre aux obstacles d'apprentissage. Les aspects didactico-pédagogiques n'apparaissent en effet pas dans les cinq discours : une question comme « qu'est-ce que l'enseignant pourrait moduler ou modifier dans ses pratiques ? » n'est pas documentée chez les professionnels enquêtés. Le discours des deux IEN n'envisage pas une *fonction d'adaptation* des apprentissages, mais une *fonction de contrôle* de l'activité. Le PPRE est alors un emblème où le formulaire fait la preuve que l'élève est en difficulté. Ces difficultés nécessitent alors, dans le discours de l'enseignante de classe « ordinaire » (EC), une demande d'aide au RASED ou un PPRE-passerelle. Il s'agit alors d'une tendance forte à externaliser l'aide, donc à exclure l'élève des temps d'apprentissage communs à la classe. Qu'est-ce qui fait alors que le PPRE ne soit pas associé, dans le discours d'EC, à des gestes « ordinaires » de différenciation pédagogique de l'enseignant ?

« 15 % des enseignants de CM1 français déclarent avoir participé « plus d'une fois à une formation continue sur le thème de la gestion des besoins individuels des élèves, dans les deux dernières années », contre 42 % en moyenne dans les pays ayant participé à l'enquête TIMSS 2015 » (CNESCO, 2017).

La dimension habilitante, *via* la formation, apparaît donc sous représentée, en France. Du côté de l'institution, tout se passe comme s'il suffisait d'imposer un dispositif d'aide pour que les enseignants s'en saisissent. Un second problème de métier existe, où cette enseignante (EC) considère que déceler et mettre en œuvre des objectifs adaptés relève de l'enseignement spécialisé.

Les cadres considèreraient le plan comme un document d'évaluation des besoins des enseignants pour ainsi les aider à mesurer les obstacles, dessiner les objectifs, prévoir les ressources pour les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Cette hypothèse n'est pas validée. Le cadre réglementaire institutionnel flou pour les acteurs qui le mentionnent, dilue les responsabilités, d'autant que des données fiables sont absentes concernant la mise en œuvre des PPRE dans ce département. Les deux cadres (IENa et IEN) n'y voient pas un objet sensible à développer et le directeur d'école ne peut rien imposer. Pourtant, dans tous les discours des enquêtés, le PPRE revêt une dimension *disciplinante* forte : il est un formulaire de contrôle qui fait « preuve », mais de quoi ? Les deux IEN, cadres de l'enseignement, constatent en effet une faible adaptation des pratiques pour les élèves en difficulté, l'enseignante de classe « ordinaire » (EC) est en attente qu'une aide soit mise en place, plutôt à l'extérieur de la classe (PPRE passerelle et demande d'aide au RASED). Il existe donc un malentendu généré tant par l'absence de pilotage départemental des IEN que de pilotage de proximité du directeur d'école et qui entrave le développement de pratiques collaboratives entre directeur, enseignants des classes et enseignants spécialisés du RASED, qui engagerait à la constitution d'un environnement de travail habilitant. Selon l'enseignante spécialisée (ES), l'institution RASED pourrait non seulement être une aide à la rédaction d'un PPRE par un enseignant ou une équipe, mais répondrait aussi aux besoins des pratiques de certains enseignants. Pourtant l'IEN de circonscription (IEN) a dissocié le PPRE de la

demande d'aide au RASED. Une autre institution, le « pôle ressources », qui existe depuis peu en France, n'apparait pas dans les trois discours des IEN, IENa ou directeur, comme s'il n'existait pas encore. Il est pourtant écrit ceci dans la circulaire relative aux pôles ressources :

« L'inspecteur de l'éducation nationale, pilote du pôle ressource, définit, après réflexion conjointe avec les membres du pôle, les axes stratégiques de mise en œuvre des aides aux élèves et aux enseignants de la circonscription dont il a la charge. L'objectif de tous les professionnels mobilisés dans ce cadre est de prévenir et de remédier aux difficultés qui se manifestent dans les écoles afin d'améliorer la réussite scolaire de tous les élèves. Les professionnels du pôle ressource travaillent collectivement à partir du projet de la circonscription et en lien avec les équipes pédagogiques des écoles » (n° 2014-107 du 18-8-2014).

L'ajout des pôles ressources aux nombreux dispositifs déjà existants, se pose alors. Pourquoi créer une multiplicité de dispositifs ? En effet, en ce qui concerne déjà le PPRE, l'absence d'une conception dialogique entre *disciplinant* et *habilitant* du management en fait un *outil* qui, pour le moment, ne se transforme pas en *instrument*. L'analyse de ces cinq discours laisse en effet penser que ce PPRE reste un objet institutionnel qui permet à l'enseignant 1) d'être un bon sujet de l'institution, avec une *fonction de dédouanement* de la responsabilité des difficultés, une *fonction de protection* face à sa hiérarchie *en la* rassurant avec un formulaire. 2) mais aussi face aux parents qui auraient une place fictive parce que le PPRE serait réduit à une *fonction de gestion de conflits potentiels*.

Du côté des cadres, le PPRE renforcerait leur *fonction de contrôle,* prenant en compte surtout les organisations, sans toutefois être attentif au sens de l'objet pour les enseignants, ni tenter de comprendre ce qui fait le peu d'investissement. Comme le rapport à un objet diffère en fonction des pays, nous pourrions alors enrichir les catégories de Tremblay (2018) par les fonctions *de contrôle, de dédouanement, de protection et de gestion des conflits.*

Bibliographie

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu.* France. Presses universitaires de France.

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation,* 3/2 (36), 95-116.

Barrère, A. (2017). Les dispositifs se justifient par l'idée qu'il faut agir sur des difficultés insolubles sans eux. Entretien avec R. Guyon. *Diversité, 190*, 7-10.

Christle, C. et Yell, M. (2010). Individualized education programs: Legal requirements and research findings, Exceptionality, 18(3), 109–123.

Detchessahar, M. (2011). Quand le management n'est pas le problème, mais la solution… *Revue française de gestion,* 214 (5), 89-105.

Etscheidt, S. (2003). An analysis of legal hearings and cases related to individualized education programs for children with autism. Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 28, 31-69.

Fallery, B. et Rodhain, F. (2007). Quatre approches pour l'analyse de données textuelles: lexicale, linguistique, cognitive, thématique. *XVI ème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS*, Montréal, Canada. 1-16.

Foucault, M. (1977). *Dits et écrits*, III. Gallimard.

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

Koenig, G., Vandangeon Derumez, I., Marty, M., Auroy, Y. & Dumond, J. (2016). Le respect des règles élémentaires : enjeu d'un management dialogique, habilitant et disciplinant. *M@n@gement*, vol. 19(1), 1-45.

Plaisance, E. (2009), *Autrement capables. École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*. Paris : Autrement.

Poirier, N. et Goupil, G. (2011). Étude descriptive sur les plans d'intervention pour des élèves ayant un trouble envahissant du développement. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*,46(3), 459–472.

Platteau, J.-P. (1986). *La fonction euphémisante et mystificatrice de l'aide*. Paris, Plon.

Rabardel, P. (1995). Qu'est-ce qu'un instrument ? Outils pour le calcul et le traçage de courbes CNDP–DIE. https://tecfa-labs.unige.ch/mitic/articles/rabardel_1995_questce_quun_instrument.pdf.

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. *Éducation Comparée et Internationale*, *48*(1).

Tremblay, P. (2018). Les plans d'intervention au Canada : analyse comparée des fonctions. *Éducation Comparée et Internationale*. 47(1), 7.

Tremblay, P. et Belley, S. (2017). Les limites à la scolarisation en classe régulière au Canada: une analyse comparative. *Revue Éducation comparée*.18, 87–118.

Tremblay, P. (2012). L'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires : développement d'une approche multidimensionnelle et bidirectionnelle. *Mesure et évaluation en éducation*. 35(2), 39–68.

Vergnaud, G. (2001). Piaget visité par la didactique. *Intellectica*, 33, 107-123.