Éducation comparée / nouvelle série, n°27, pp 139 - 163

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[1].

Pier Carlo Bocchi
École universitaire professionnelle de la Suisse italienne
Suisse

RESUMÉ

Si les plans d'interventions représentent des dispositifs pour favoriser les parcours scolaires des élèves en difficulté, leurs usages n'en demeurent pas moins contradictoires. L'objectif de cet article est d'examiner comment ces plans sont conçus dans une région de la Suisse où une étroite collaboration entre les enseignants ordinaires et les enseignants de soutien pédagogique est postulée. En profitant d'une approche comparative entre différentes communautés nationales, les différentes fonctions d'un plan ont été examinées en analysant les représentations de plusieurs acteurs scolaires. Les résultats montrent l'existence de cultures professionnelles et de formes de collaboration encore peu en accord avec les prescriptions officielles et les normes qui les inspirent.

1 Le canton du Tessin est une région de la Suisse de langue italienne. Étant donné qu'en Suisse l'éducation est apanage des Cantons, les systèmes scolaires cantonaux sont caractérisés par certaines différences en fonction du contexte économique, politique, social et culturel. Dès lors, si des classes spécialisées pour les élèves ayant des handicaps mentaux ou physiques existent dans tous les cantons (y compris le Tessin), des classes parallèles ou des filières d'étude particulières pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou des troubles du comportement subsistent seulement dans certains cantons et ce avec une organisation et un fonctionnement qui diffèrent d'un canton à l'autre. Dans le Canton du Tessin ce genre de classe a été supprimé en 1985, date de l'institutionnalisation du Service de Soutien Pédagogique.

Mots clés

Plan d'intervention, fonctions d'un plan, soutien pédagogique, outil/instrument, collaboration.

Abstract

Individual educational plans are supportive interventions aimed to facilitate the schooling of students with special needs. However, their implementation is not always linear and coherent. This work is included in a comparative study involving different national communities. The main aim of this study is to examine how educational plans are applied in a region of Switzerland where, in order to support students with special needs, primary school teachers are required to activate a close collaboration with pedagogical support teachers. The different functions of an individual education plan are examined by considering the representations of different school players. The results highlight the existence of professional cultures and forms of collaboration that are not always aligned with the official requirements and the values which should inspire them.

Keywords

Individualized education plan, functions of plan, pedagogical support, tool/instrument, collaboration

I. Une école inclusive, un changement de paradigme

Au cours de ces vingt dernières années, la forme scolaire a de plus en plus fait l'objet d'analyses dans le but de discerner les principes pédagogiques et les conditions didactiques pour développer une éducation inclusive. La promotion de l'égalité des chances, phénomène qui a pris corps à partir des années 60 du siècle passé dans les Pays occidentaux, semble avoir ainsi cédé la place à la promotion de l'équité (Mons, 2007). Il ne s'agit évidemment pas d'un changement de vision radicale, mais d'une transformation dans la conception de l'école que l'on voudrait de plus en plus équitable. Des choix de discrimination positive peuvent alors faciliter l'accès à des parcours ambitieux pour certains élèves. On pourrait dire qu'il faut donner à tous des chances égales à un traitement

inégal[2]. Dans cette perspective, des dispositifs d'aide ont alors pris corps dans différents pays présentant des structures et des modalités de fonctionnement plutôt comparables, avec cependant des spécificités (Barrère 2013 ; Rayou, 2015). Nous avons, dans nos travaux, examiné certains de ces dispositifs du point de vue de la leur mise en scène (Bocchi, 2017 ; Toullec-Théry& Bocchi, 2019). Dans cette contribution, nous focalisons notre attention au niveau précédent, celui de la planification, étant donné que pour améliorer la scolarisation d'un public d'élèves qui rencontre des difficultés à l'école, il est de plus en plus demandé aux professionnels de spécifier les besoins de ces élèves dans un document nommé de manière générique plan d'intervention. L'implémentation de plans, de programmes de soutien ou d'appui scolaire représente ainsi un mouvement idéologique novateur, se réclamant de conditions d'enseignement plus démocratiques pour tous (Christle & Yell, 2010 ; Tremblay & Bellay, 2019). Puisqu'un plan peut être assimilé à un dispositif d'aide (Trembley, 2012 ; Plaisance, 2009), en relation avec Barrère (2013) nous relevons trois caractéristiques principales des dispositifs : i) ils réclament plutôt des actions partenariales où les initiatives des seuls acteurs devraient être remplacées par un agir de concert; ii) ils visent à "faire faire" à ces acteurs des chemins qu'ils ont tracés d'avance, sans qu'une adhésion réelle ne soit demandée ; iii) ils demandent de développer des arrangements institutionnels impliquant un certain nombre de réunions pour négocier des convergences. Dès lors, des questions cruciales émergent. Sur la base de quel consensus se fondent leurs d'actions ? De quelle intentionnalité sont chargés ces dispositifs ? Quelles valeurs et normes sous-tendent-ils ?

Naissance d'un problème

Ce nouvel âge de l'organisation scolaire a touché la Suisse et le canton du Tessin, la région dans laquelle nous avons mené notre étude. En 1985, a été institutionnalisé le Services de soutien pédagogique (SSP), dont le mandat est de collaborer avec les enseignants « ordinaires » pour faire face aux différents problèmes relevant de la scolarisation

2 Précisons qu'il s'agit d'une constatation que Torsten Husén proclamait déjà en 1972 : Husén, T. (1972). *Social background and educational career*. Paris: OCDE.

d'élèves montrant d'importantes difficultés d'apprentissage ou des problèmes d'inadaptation scolaire[3]. La loi de l'école (Legge della scuola, art. 63 § 2, 1990)[4] et le règlement d'application relatif (Régolamento della legge sulla scuola dell'infanzia e la scuola elementare scuola, art. 75 § 2 et art. 76 §1 et 2) précisent l'organisation du Service de soutien pédagogique et ses fonctions sur lesquels nous reviendrons par la suite. Depuis son introduction, différentes modalités d'activation de ce service ont vu le jour (Bocchi, 2014). Initialement, il s'agissait de procédures de signalement qui s'effectuaient oralement ou par écrit sans devoir satisfaire à des exigences formelles et contraignantes et qui menaient généralement à ce que l'enseignant du soutien prenne en charge l'élève signalé. Puisque l'enseignant « ordinaire » pouvait alors se sentir dessaisi de sa responsabilité à apporter une amélioration aux élèves en difficulté, en 2000, la notion de « projet pédagogique » a été introduite. Cette initiative répondait au besoin d'associer l'enseignant ordinaire aux différentes interventions, en lui assignant un rôle premier dans l'accomplissement des projets. Toutefois, malgré l'intention louable d'améliorer les procédures d'intervention et, en particulier, la collaboration entre enseignants ordinaires et enseignants de soutien, on continue à constater que la réalisation des projets n'est pas toujours efficace provoquant chez les acteurs une certaine insatisfaction (ibidem). De nouvelles prescriptions ont donc été récemment rédigées pour activer une collaboration avec le SSP (Collegio capigruppo, 2013).

II. Le contexte règlementaire

Toute mesure d'aide à l'école se concrétise par l'intermédiaire du SSP. Représentant un pôle psychopédagogique institutionnel à l'intérieur de l'école, ce service dispose d'une organisation de coordination et de supervision. A échelle cantonale neuf équipes développent leur action. Coordonnée par un responsable ayant généralement une formation en psychologie, chaque équipe réunit des enseignants de soutien (en prin-

3 En principe, cette catégorie d'élèves ne comprend pas les élèves à besoins éducatifs particuliers, c'est-à-dire « (…) les élèves qui ont, de manière significative, plus du mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages » (OCDE, 1996).

4 Les documents officiels sont visibles et téléchargeables sur le site : www.ti.ch/sesco

cipe avec le même type de formation), des orthophonistes et des psychomotriciens. En termes de fonctions, les textes règlementaires mettent en évidence que les opérateurs du soutien (notamment les enseignants de soutien)[5] doivent : i) intervenir en faveur des élèves ayant d'importantes difficultés d'apprentissage et dans les situations d'inadaptation scolaire ; ii) soutenir les instituts scolaires et les enseignants ordinaires dans leurs activités éducatives et d'enseignement et iii) promouvoir le bien-être à l'école. Ces fonctions sont précisées dans un document institutionnel ultérieur qui définit les lignes directrices du service (Collegio capigruppo, 2013)[6]. Ce texte évoque tout spécialement la nécessité i) d'articuler les aides externalisées avec des interventions à réaliser en classe pendant les leçons ordinaires ou des interventions en support à l'activité des enseignants ordinaires ; ii) de faire référence à une procédure d'activation comportant différentes phases et iii) de disposer d'un projet pédagogique (figure 1).

5 Nous précisons que notre contexte d'étude concerne les dispositifs d'aide en faveur des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage et/ou des problèmes du comportement. Dès lors, l'enseignant de soutien, représente l'opérateur du SSP sur lequel se focalise tout particulièrement notre attention.

6 Par souci d'exhaustivité, nous soulignons qu'un deuxième document institutionnel a pris corps par la suite (Collegio Capigruppo, 2018) dans le but de présenter quelques fondements théoriques à la base des lignes directrices du 2013. Ce texte, qui s'insère dans la perspective tracée, précise à nouveau les principes opératifs et ouvre à des nouvelles pistes de collaboration (voire à la possibilité d'organiser des formes de co-enseignement). Il se veut être un outil de travail. Puisqu'il a été diffusé très récemment, ce document n'était pas connu au moment de la réalisation de notre étude.

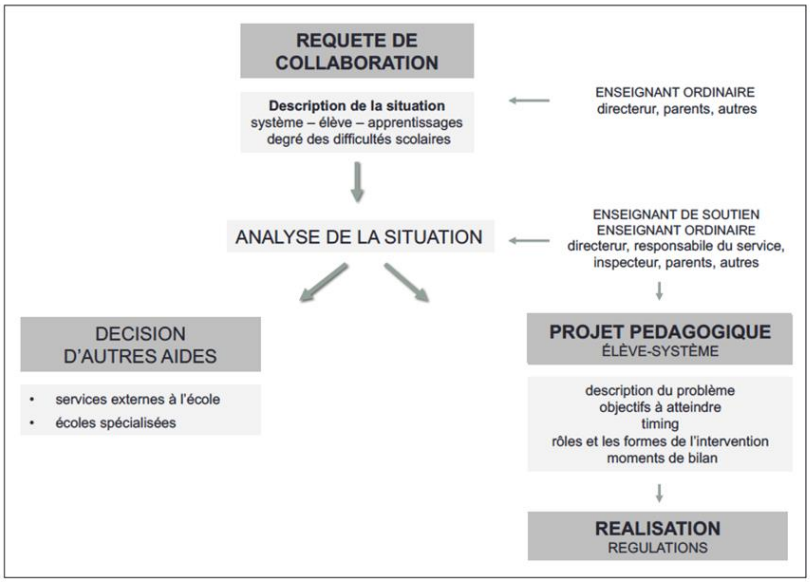


Figure 1. Plan d'intervention.

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. Une deuxième phase est dédiée à l'analyse de la situation par l'enseignant 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 récolter des informations par 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 doit permettre de comprendre s'il est profitable d'établir une collaboration avec l'enseignant de soutien pédagogique et dans l'affirmative de définir un projet pédagogique. La planification du projet doit d'abord prendre en compte si le type d'intervention s'adresse à l'élève (aide directe) ou au système (aide indirecte). Ensuite, les enseignants doivent définir les objectifs, les stratégies d'intervention, les formes d'implication des parents, les ressources activables (internes et ou externe à l'école) et notamment les moments de régulation. Ces derniers permettront de redéfinir le projet en cours ou bien de clore le projet pédagogique. En résumé, un *plan d'intervention* (PI) en faveur des élèves en difficultés scolaires se compose de deux étapes fondamentales : une

requête de collaboration (RC) et un *projet pédagogique* (PP). Par la suite, en fonction de la focalisation des acteurs, nous ferons référence à l'un ou à l'autre document ; au contraire si les discours ne pointent pas un de ces documents en particulier, nous parlerons plus généralement de plan d'intervention.

III. Cadre conceptuel

Dans le but de caractériser comment les différents acteurs scolaires conçoivent l'introduction du nouveau plan d'intervention, nous faisons d'abord référence aux fonctions qu'un plan peut recouvrir. En relation avec l'étude de Tremblay et Bellay (2019), plusieurs fonctions peuvent être identifiés. L'analyse développée par ces auteurs permet en effet d'en retenir sept : identification, planification, collaboration, communication, adaptation/régulation, et transition. Nous les présentons brièvement.

Fonction d'identification : elle permet de cerner les éléments d'une situation problématique ; en particulier les difficultés d'un élève, d'un groupe d'élèves, d'une classe (difficultés scolaires, besoins spécifiques, troubles d'apprentissage…) ou d'un enseignant lui-même. Dans le cas échéant, un plan facilite la démarche pour effectuer un diagnostic.

Fonction de planification : elle permet d'identifier les besoins pédagogiques et éducatif d'un sujet ou des sujets dans le but de proposer des moyens, des méthodes et des stratégies d'actions.

Fonction de collaboration : elle favorise la concertation entre les acteurs et encourage les intervenants à s'impliquer pour résoudre les problèmes ; en amont elle développe la reconnaissance réciproque des ressources et le partage de responsabilité.

Fonction d'adaptation/régulation : elle favorise la mise en place d'adaptations/régulations et des modifications du plan ; par ailleurs, en déterminant l'étendue des progrès, elle permet, d'évaluer la pertinence de poursuivre le plan d'intervention élaboré.

Fonction de transition : elle assure l'entrée au préscolaire, la transition entre l'école primaire et le secondaire et le passage d'une année à l'autre.

Fonction de communication : s'inscrivant dans tous les autres processus, cette fonction peut être considérée comme une méta-fonction ; elle assure les échanges entre le milieu scolaire et le milieu familial.

Bien que chacune de ces différentes fonctions caractérisent les dynamiques d'un plan d'intervention, elles peuvent être différemment considérées. Ainsi des différences importantes peuvent subsister entre écoles et commissions scolaires sur la manière de concevoir un plan d'intervention et leurs différentes fonctions. Nous souhaitons donc comprendre comment les différentes fonctions d'un plan d'intervention sont considérées par les acteurs scolaires de notre contexte d'étude.

Par ailleurs, il est également intéressant de s'interroger sur la fonction générale d'un plan. Est-ce qu'il se constitue comme un outil ou comme un instrument ? Les termes outil et instrument sont généralement utilisés comme des synonymes et davantage considérés comme des simples auxiliaires n'ayant pas un rôle décisif dans la construction des conceptualisations opérée par un sujet. Or, les courants de l'ergonomie de l'activité (Pastré & Rabardel, 2005), la théorie instrumentale (Rabardel, 1995) et la didactique professionnelle (Vinatier, 2009), montrent qu'un outil n'est pas équivalant à un instrument. Un outil peut être utilisé de manière instinctive et répétitive, par un simple processus d'assimilation (pour le dire avec Piaget). En revanche, un instrument est formé de deux composantes : un artefact avec un ou des schèmes d'utilisation associés, qui sont le produit d'une construction propre au sujet. L'instrument n'est pas donné *a priori* mais nécessite d'une élaboration cognitive. En termes piagétiens, nous dirons qu'une dynamique d'accommodation doit pouvoir avoir lieu. Ceci étant, l'appropriation d'un instrument découle d'un processus progressif de genèse instrumentale (Rabardel, 1995). Ce processus est caractérisé par l'élaboration de structures permettant l'organisation de l'action *via* des schèmes, c'est-à-dire des « organisations invariantes de la conduite pour une classe de situations données » (Vergnaud, 1990). Les schèmes ont alors une fonction assimilatrice qui permet la répétition de l'action en assurant son adaptation aux objets appartenant à la même classe, et une fonction accommodatrice permettant d'ajuster la conduite à des objets issus de classes de situations différentes. Précisons encore que les schèmes ont une dimension privée, au sens qu'ils appartiennent à une personne singulière. Mais ils sont tributaires aussi d'une dimension sociale, car leur apparition est le produit de processus collectifs. Autrement dit, l'élaboration de schèmes d'utilisation personnels sont influencés par les contextes sociaux dans lesquels se déploie l'action des sujets et, notamment par les

positions sociales occupées dans ces lieux et par les fonctions qui y exercent. Nous postulons alors que les acteurs scolaires, comme tout le monde, construisent des schèmes. Ceux-ci peuvent être associés à des artefacts (ou outils) qui, par un processus d'instrumentation, peuvent devenir des instruments, ouvrant le champ de leurs actions possibles. Or si nous considérons le PI comme un artefact, comment est-il considéré par les acteurs scolaires ? Et à quelles conditions les acteurs scolaires, et les enseignants en particulier, s'approprient-ils le PI pour en faire un instrument de changement de la forme scolaire ?

IV. Cadre méthodologique

Méthodologie d'analyse des entretiens

Cette étude s'inscrit dans une recherche internationale qui a associé cinq espaces scolaires : Ontario, Québec, Belgique, France et Tessin. Il fait suite à une première synthèse ayant pour but de comparer les principales caractéristiques des plans d'intervention présents dans ces contextes (Tremblay, Arapi, Bélanger, Bocchi, Kahn, et Toullec-Théry, 2019). L'équipe de recherche a adopté une démarche qualitative car elle répond mieux à la nécessité de comprendre la réalité dans sa complexité et globalité. L'entretien menée à l'aide d'un canevas avec des questions préétablies a permis de récolter une panoplie d'informations, tout en ciblant le dialogue sur la thématique considérée. Ces questions ont été conçues de manière ouverte pour éviter d'influencer les acteurs concernés et formulées en tenant compte de leurs différentes fonctions professionnelles. Inévitablement, la question principale qui se pose dans une démarche qualitative est de comprendre comment réduire les données qualitatives sans provoquer une perte excessive de l'information ou une simplification des données à disposition. Dans ce processus, l'objectivité intégrale est illusoire puisque certains choix du chercheur peuvent renvoyer à sa subjectivité ou aux contraintes qu'il rencontre (Cohen-Azria, 2009). Comment peut-on dépasser le paradigme purement descriptif pour faire émerger une vision plus objective des situations analysées ? Notre méthodologie satisfait à deux conditions principales. Premièrement, les analyses bénéficient d'une approche comparatiste. En effet, cette démarche a permis à chaque chercheur de se décentrer favorisant la compréhension d'autres contextes que le propre, tout en encourageant un nouveau regard sur le sien grâce aux échanges qui se sont produits. Deuxièmement, dans la présentation des données, on

s'en tiendra aux éléments les plus redondants et particulièrement significatifs pour les acteurs concernés. Nous prendrons soin alors de détecter seulement les passages emblématiques de leurs discours, c'est-à-dire ceux qui nous informent sur leurs représentations et leurs manières d'agir, dans le but de mettre en évidence des invariants et des tensions. Pour pallier au moins partiellement la subjectivité du chercheur, précisons que cette opération a été conduite à l'aide d'un deuxième lecteur. Troisièmement, nous chercherons de relever certains indices linguistiques pouvant marquer le sens d'un énoncé. Toutefois, plus qu'une analyse du discours (au sens de Kebrat-Orecchioni, 1998), nous nous limiterons à souligner dans les discours des acteurs scolaires l'emploi de certains temps verbaux, la présence de formes syntaxiques particulières ainsi qu'au recours régulier à certaines expressions lexicales.

Question de recherche

Nous avançons les questions suivantes :

i) Quelles fonctions attribuent les acteurs scolaires au PI et de quelle manière sont-elles considérées ?
ii) Est-ce que le PI encourage les acteurs scolaires à travailler ensemble ?
iii) Quels sont les valeurs associées ?
iv) Est-ce qu'un PI peut orienter les pratiques pour faire évoluer la forme scolaire donnant lieu à une école plus équitable ?

Participants interviewés

Notre enquête a concerné cinq catégories d'acteurs scolaires : deux inspecteurs scolaires de circonscription (codifiés ISP1 et ISP2), deux directeurs d'école (DIR1 et DIR2), deux enseignants ordinaires (EO1 et EO2), deux responsables des services de soutien pédagogique (RS1 et RS2) et deux enseignants de soutien (ES1 et ES2).

V. Analyse et discussion

Présentation des résultats

Les fonctions examinées seront les suivantes : identification, planification, collaboration, communication et régulation. Il s'en suivra une analyse ponctuelle se fondant sur la comparaison des différentes représentations.

FONCTION D'IDENTIFICATION

Responsables du SSP

RS1. *elle* (la Requête de collaboration, RC) *prend en compte* les difficultés d'apprentissage et/ou de comportement d'un élève (…) et *valorise* les points forts de l'élève (…) sans négliger des problématiques qui peuvent générer des **difficultés à l'enseignant ordinaire** ;

RS2. une RC *permet de définir* un projet pédagogique partagé concernant un élève ou bien **une classe et son enseignant** ;

Enseignants de soutien

ES1. le signalement fait de cette manière *permet de réfléchir* sur les difficultés de l'enfant (…) *aide à comprendre* le fonctionnement général de l'enfant (…) considère les **difficultés que rencontre un enseignant** ;

ES2. elle (la RC) *aide à expliciter* les problèmes d'apprentissage et de comportement d'un élève en difficulté pour les faire évoluer et aussi certaines **difficultés d'enseignement ou de gestion de la classe** ;

Directeurs d'école

DIR1. une RC *devrait permettre* de décrire dans les grandes lignes une situation de difficulté (…) généralement une RC est définie pour un enfant et il est difficile de faire une RC quand les dynamiques du groupe font problème ;

DIR 2. la RC réalisée ensemble *devrait aider* à comprendre les besoins spécifiques d'un élève et/ou d'un groupe ;

Enseignants ordinaires

EO1. *dans certains cas elle permet* (la RC) de ressortir les difficultés spécifiques en math et en italien, elle définit ce qu'on doit faire et ce qu'on ne doit pas faire ;

EO2. la RC *peut considérer* les difficultés de comportement bien qu'il soit difficile de bien les préciser (…) *mais* à mon avis cette nouvelle procédure allonge les temps d'intervention ;

Inspecteurs

ISP 1. une RC *devrait décrire* les difficultés de l'enfant mais n'oublions pas que la réalisation d'une RC **peut aider l'enseignant** à prendre conscience de ses difficultés ;

ISP 2. de cette manière il est peut-être plus facile de voir les lacunes de l'enfant (…) une RC devrait permettre à l'enseignant ordinaire de se demander : mais du point de vue didactique, **comment est-ce que je me place devant cet enfant** ?

Analyse

Chaque catégorie d'acteurs considère qu'une Requête de collaboration[7] permet de mettre évidence les difficultés d'un élève au niveau des apprentissages et/ou du comportement. Elle fait émerger les éléments problématiques chez un élève en difficulté. Toutefois, un examen plus détaillé montre qu'il y a des différences entre les différents discours. D'une part, les opérateurs du soutien (enseignants et responsables des services) déclarent plutôt clairement que l'identification de ce genre de difficulté peut être facilité par ce dispositif. À cet égard, nous soulignons que ces derniers s'expriment plutôt en utilisant des verbes conjugués à l'indicatif (voir verbes en italique dans les textes), tandis que les enseignants ordinaires et les cadres montrent un certain manque de conviction à ce propos. Dès lors, ils préfèrent utiliser des verbes au conditionnel ou bien adopter des formulations syntaxiques nuançant leurs affirmations (voir verbes et formes syntaxiques en italique). Par ailleurs, nous constatons que si les enseignants ordinaires et les directeurs se focalisent davantage sur les difficultés d'un élève, les opérateurs du soutien et les inspecteurs estiment que cet outil peut aussi servir à dégager les difficultés qu'un enseignant lui-même peut rencontrer dans la gestion de sa classe (voir formulations indiquées en gras dans les textes). Les inspecteurs en particulier, estiment que cette nouvelle procédure peut encourager l'enseignant ordinaire à prendre conscience des difficultés qu'il rencontre lui permettant de s'interroger sur ses pratiques. Enfin, pour un enseignant ordinaire, la nouvelle procédure peut retarder le début de la réalisation du projet du soutien.

FONCTION DE PLANIFICATION

<u>Responsables du SSP</u>

RS1. la RC répond aux besoins de l'enseignant ordinaire et de la classe et *pose les bases* pour réaliser un projet commun (…) elle *permet de définir* des objectifs et aussi des évaluations si c'est nécessaire ;

RS2. la RC est un préalable indispensable pour *définir* de manière détaillée les différents objectifs et programmer les modalités opérationnelles de travail ;

7 Nous rappelons que la procédure pour définir un plan d'intervention dans le contexte étudié se compose de deux étapes principales : il est d'abord nécessaire qu'une requête de collaboration soit adressée à l'enseignant de soutien ; après quoi un projet pédagogique en faveur de la classe ou d'un élève peut être développé grâce à un travail en collaboration.

Enseignants de soutien

ES1. une RC *permet de réfléchir* sur les difficultés de l'enfant et de définir les buts de l'intervention tout en considérant le point de vue de l'enseignant ordinaire (…) je cherche avec patience à trouver le consensus même si parfois est difficile ;

ES2. grâce à cet outil *on explicite* les problèmes d'apprentissage ou de comportement pour les faire évoluer ce qui constitue la condition préalable pour définir des PP (…) je cherche à ne perdre jamais de vue le bien-être de l'élève, bien que les titulaires demandent de combler les lacunes dans les apprentissages ;

Directeurs d'école

DIR1. elle (la RC) *devrait aider* à planifier un certain parcours pour un élève en difficulté, **mais c'est plus difficile de planifier un projet pour une classe** (…) de toute façon elle comporte des aspects bureaucratiques ;

DIR2. une RC stipule un acte formel entre l'enseignant ordinaire et l'enseignant de soutien pour passer d'une phase de consultation à un phase d'intervention (…) après **ils doivent se conformer aux décisions prises ce qui ne va pas de soi** ;

Enseignants ordinaires

EO1. elle (la RC) porte un double regard sur certains cas et *devrait favoriser* l'adoption d'une stratégie partagée même si ce n'est pas toujours évident (…) le problème est que parfois **on a du mal à s'entendre** sur ce que l'on doit faire (…) de toute façon je préfère que l'enseignant de soutien travaille en dehors de la classe ;

EO2. la RC comporte une certaine bureaucratie et il se peut qu'on **perd du temps** aux dépends de l'intervention véritable (…) on ne peut pas perdre de vue les objectifs d'apprentissage autrement les écarts se creusent ;

Inspecteurs

ISP1. il ne faut pas négliger que cette manière d'intervenir **contribue à accroitre les temps des interventions**, même s'il serait souhaitable de disposer d'un plan de travail ;

ISP2. je crois que ce nouveau modèle, d'une part suscite un vif intérêt, mais d'autre part provoque une formalisation des procédures (…) **une planification stricte n'est pas toujours nécessaire**.

Analyse

Dans les discours des acteurs, nous retrouvons la dynamique relevée à propos de la fonction d'identification avec des focalisations plus marquées. D'une part, pour les opérateurs du soutien cette fonction est bien identifiée : grâce à une RC on *réfléchit*, on *explicite*, on *définit*, on *programme*, en reprenant les verbes utilisés par les responsables des services et les enseignants de soutien (en italique dans les textes). Ces acteurs considèrent la RC comme un dispositif indispensable pour bien planifier un Projet Pédagogique. Leurs propos semblent plutôt se centrer sur les besoins d'un élève en difficulté (voire d'un groupe d'élèves), en négligeant la possibilité de planifier un projet en faveur d'un enseignant confronté à des problèmes dans sa classe. En revanche, chez les autres acteurs, nous relevons une certaine incertitude quant à la possibilité d'utiliser une RC comme moyen de planification. Cette posture est attestée par l'utilisation à nouveau de verbes conjugués au conditionnel (voir verbes en italique dans les textes). Ces auteurs montrent leurs perplexités sur la nécessité de disposer d'un outil de planification (voir parties des textes identifiées en gras). Deux inspecteurs perçoivent l'utilité de dédier le temps nécessaire pour planifier ce qui est à faire, mais attirent également l'attention sur la nécessité de ne pas trop retarder les temps de l'intervention. L'emploie de la conjonction *mais* et de l'expression *même s'il serait* dans les discours des inspecteurs ainsi que la conjonction *de toute façon* utilisée par un directeur (surlignées dans les textes) attestent que, pour ces interviewées, la fonction de planification d'une RC est discutable.

FONCTION DE COLLABORATION

Responsables du SSP

RS1. elle (la RC) évite la délégation du problème à l'enseignant de soutien (…) elle permet de **développer de bons rapprochements** et donc des ***projets pédagogiques***, même si cela n'est pas toujours le cas ;

RS2. elle (la RC) favorise *clairement* la **construction d'un réseau** autour de l'enfant dont les parents font partie et encourage une programmation commune pour développer des ***projets pédagogiques*** et atteindre certains objectifs d'apprentissages ;

Enseignants de soutien

ES1. la RC *crée* les conditions pour **travailler ensemble**, pour **co-construire** un ***projet pédagogique*** même si ça dépend de la façon de faire des

enseignants ordinaires (…) mais il arrive aussi que je doive m'imposer ou bien travailler avec l'élève à l'extérieur de la classe (…) elle implique les parents aussi (…) elle comporte une charge de travail supplémentaire ;

ES2. elle (la RC) *encourage* les enseignants à **collaborer** pour **trouver des rapprochements** même si parfois je dois faire des concessions (…) elle favorise la mise en place de ***projets pédagogiques*** qui peuvent être réalisés en classe et encourage la participation des parents (…) dans le cas de situations conflictuelles je préfère sortir l'élève de la classe ;

Directeurs d'école

DIR1. *en principe la RC devrait favoriser* **la collaboration** entre enseignant ordinaire et enseignant de soutien et avec les familles (…) et de concrétiser un PP en faveur de l'élève ou de la classe ;

DIR 2. une RC **favorise la collaboration** et responsabilise les parents et *devrait* permettre aussi aux directeurs d'avoir accès aux informations ;

Enseignants ordinaires

EO1. une RC permet d'avoir un regard complémentaire et de définir une vision concertée grâce à la possibilité de **collaborer ensemble** mais la recherche du consensus parfois retarde le début du travail avec l'élève (…) parfois on me dit que la « privacy » doit être garantie ;

EO2. c'est bien de **collaborer** *mais* parfois cela va compliquer la relation, en particulier si l'enseignant de soutien n'est pas disponible à travailler en classe (…) il n'empêche que le rôle de l'enseignant de soutien est de travailler avec les élèves faibles ;

Inspecteurs

ISP1. la collaboration peut être réalisée sans obligatoirement activer un plan d'intervention, elle ne résout pas les problèmes de la collaboration entre les enseignants (…) je pense que cette manière d'intervenir *devrait faciliter* **le travail en réseau**;

ISP2. (…) il faudrait instituer une sorte de **conseil de classe** *mais* pour cela il faudrait travailler au niveau de la formation initiale des enseignants ordinaires et dans la formation post-académique des enseignants de soutien (…) on devrait avoir une situation dans laquelle il y aurait un plus grand équilibre entre psychologues et pédagogues.

Analyse

La fonction de collaboration d'un plan est identifiée par toutes les catégories d'acteurs. Ils sont tous d'avis que le PI favorise la collaboration

entre les enseignants ordinaires et de soutien (bien qu'un inspecteur estime que la collaboration ne doive pas être encouragée uniquement par cet outil). Néanmoins, nous relevons des focalisations différentes. Les opérateurs du soutien évoquent les termes de convergence, de co-construction et réseau (voir les formulations surlignées en gras). Un responsable du service utilise l'adverbe *clairement* (en italique dans les textes). En revanche, les autres acteurs, bien qu'ils perçoivent que la nouvelle procédure permette de définir des formes de collaborations entre les acteurs (les enseignants surtout), sont moins précis sur les exigences nécessaires pour collaborer et sur les effets que cette modalité de travail peut engendrer. Les directeurs emploient à nouveau des verbes au conditionnel et l'un d'eux utilise l'expression *en principe* (voir expression en italique). Par ailleurs, un inspecteur et un enseignant ordinaire utilisent la conjonction *mais* (voir terme en italique). En outre, nous relevons que les enseignants de soutien, les responsables des services et les directeurs soutiennent que le plan peut associer et responsabiliser les parents (voir mots surlignés dans les textes). Cet aspect n'est pas mis en évidence par les enseignants ordinaires (ce qui suscite quelques interrogations) et par les inspecteurs. En revanche, ces derniers pointent plutôt la nécessité de promouvoir une collaboration plus étendue qui prenne place à l'intérieur des différents instituts scolaires comme une attitude de travail régulière. C'est pourquoi ils évoquent la nécessité de promouvoir une formation spécifique en faveur des enseignants et des responsables des services. Concernant cette dernière catégorie d'acteurs, un des inspecteurs pense qu'il faudrait éviter de faire référence uniquement aux responsables des SSP ayant une formation en psychologie. Enfin, nous remarquons que la notion de projet pédagogique (en gras et en italique dans les textes) est évoquée seulement par les opérateurs du soutien.

LES AUTRES FONCTIONS

Ces dernières fonctions ont été moins discutés par les différents acteurs. C'est pourquoi nous les considérons de manière moins étendue. Tout d'abord nous relevons à nouveau des différences, et parfois substantielles, au niveau des représentations des acteurs.

Concernant la **fonction d'adaptation/régulation**, les représentations des opérateurs du soutien et des autres intervenants se distinguent à nouveau. Si les premiers estiment qu'un PI peut aider à réaliser des bi-

lans périodiques, les autres catégories d'acteurs ne semblent pas considérer ce dispositif comme un outil indispensable à ce propos. Ainsi RS2 dit que « le PI sert pour effectuer des bilans intermédiaires qui coïncident avec les évaluations des élèves et les relatives communications aux parents » et RS1 soutien qu'un PP « permet d'évaluer la réalisation des objectifs et de mettre à jour le projet ». Les enseignants de soutien partagent les mêmes conclusions. « Je dirais que les bilans qui en principe s'effectuent avec la famille peuvent s'appuyer sur ce qui est décrit dans le PP », informe ES1. En revanche, les enseignants ordinaires et les cadres scolaires semblent plutôt négliger cette possibilité. Ainsi, pour DIR1 « les bilans peuvent être faits aussi sans l'aide d'un PP (…) et actuellement je n'ai pas connaissance qu'il soit utilisé dans ce sens ». Dans cette même ligne, ISP2 qui évoque une dispersion d'énergies : « Il faut trouver des instruments qui permettent de faire cela, mais sans soustraire des énergies précieuses aux interventions proprement dites ».

Les opérateurs de soutien semblent percevoir de manière la plus explicite la fonction de transition. Ainsi ES2 affirme que « chaque année le PP est mis à jour sur la base de la RC initiale favorisant le passage d'une classe à l'autre, et le cas échéant d'un enseignant à l'autre ». Sur la même longueur d'onde RS1 qui précise que « le PI permet de continuer un travail déjà amorcé à l'école enfantine sans tout recommencer et puis un PI bien fait favorise le passage à l'école secondaire ». Ce deuxième aspect est repris par RS2 selon qui « grâce à un PI on a disposition toute une histoire d'un élève pouvant permettre un passage à l'école secondaire plus harmonieux ». En ce qui concerne les autres intervenants, seulement ISP2 considère que « un PI peut aider la transition vers l'école secondaire ». En revanche, EO1 souligne davantage que « mettre tout par écrit peut contribuer à mettre des étiquettes sur certains élèves problématiques influençant ainsi les opinions des enseignants qui suivront ».

Enfin, la **fonction de communication** est mise en évidence surtout par les responsables du soutien, tandis que les autres intervenants ne semblent pas percevoir cette opportunité. Pour RS1, un plan d'intervention sert à « définir de manière plus spécifique les différents objectifs et leurs réalisations ce qui facilite la communication entre les enseignants et les autres intervenants ». RS2 met en évidence les bénéficies pour les parents : « Avoir quelque chose d'écrit est utile parce que ça permet aux parents de comprendre ce que les opérateurs sont en train de faire avec

leur enfant, et de comprendre si un des objectifs a été atteint ». Les enseignants de soutien montrent une posture plus nuancée à ce propos. Ainsi ES1 affirme que « ça clarifie la situation (…) mais quand cette procédure n'existait pas on communiquait de la même façon, mais peut-être que la communication n'était pas si précise ». Cette vision semble être partagée par les enseignants ordinaires. EO1 dit que « ça aide, peut-être, à être plus clairs, mais de toute façon souvent on se parle pendant les récréations, avant et après l'école, on peut se parler sans devoir écrire obligatoirement ». Quant aux cadres scolaires, ils semblent encore moins persuadés qu'un plan peut aider à mieux communiquer. DIR1 avance cette argumentation : « J'ai aussi un petit peu peur que plus on met noir sur blanc et qu'on décrit (…) une formalisation excessive sur ces thèmes peut peut-être bloquer, créer plus de peur dans les familles ». Argumentation reprise aussi par ISP2 qui soutient que la communication est le produit d'une culture d'institution : « Si on pouvait avoir quelques formulaires en moins et se parler davantage, ce serait tout de gagné ; si le directeur faisait ressortir le besoin de travailler ensemble, on alimenterait un climat de confiance réciproque et la communication ».

Discussion

Fonctions et manières de les considérer

D'après nos analyses, il ressort que les interviewés considèrent favorablement la possibilité de disposer d'un plan d'intervention. Tout le monde estime qu'une RC permet de mieux dégager les détails des manifestations problématiques telles que les enseignants les voient et que grâce à la définition d'un PP partagé, l'intervention devrait se réaliser avec plus de cohérence et d'efficacité. Toutefois, si nous examinons de plus près les représentations des différents intervenants nous remarquons des points de vue contrastés. La dynamique qui se dessine est la suivante. D'un côté, les opérateurs du service de soutien (responsables et enseignants de soutien) semblent percevoir l'utilité de disposer d'un plan d'intervention et interpellent toutes les différentes fonctions examinées. Les verbes à l'indicatif marquant leurs discours confirment que ces acteurs scolaires sont plutôt convaincus de l'efficacité de ce nouveau dispositif. De l'autre côté, les enseignants ordinaires, les directeurs et les inspecteurs semblent faire moins confiance à cette procédure d'in-

tervention. Bien qu'ils perçoivent l'utilité d'une RC (et d'un PI en général), ils avancent des doutes quant aux bénéfices concrets qu'on pourrait en retirer. C'est pourquoi ils s'expriment davantage avec des verbes conjugués au conditionnel ou par des expressions syntaxiques et un vocabulaire nuançant la portée d'une RC. Par rapport aux opérateurs du service de soutien, les enseignants ordinaires, les directeurs et les inspecteurs considèrent de manière différente les fonctions d'un plan. Une différence que nous considérons comme émblématique se dégage concernant les fonctions de communication, de transition et de régulation : il s'agit de fonctions relevées par les premiers, mais plutôt négligées par les deuxièmes. Précisons que si à l'intérieur des opérateurs du soutien les représentations semblent davantage partagées, chez les directeurs, les enseignants ordinaires et les inspecteurs nous relevons dans leurs discours des accents différents. Ainsi, les enseignants ordinaires ne considèrent pas de manière évidente qu'un plan puisse permettre à l'enseignant de prendre conscience des difficultés qu'il rencontre face à un élève ou à un groupe d'élèves. Au contraire, cette possibilité est évoquée par les inspecteurs. Par ailleurs, les directeurs estiment que ce dispositif permet d'associer les parents, tandis que cette opportunité n'est pas explicitement évoquée par les inspecteurs et les enseignants ordinaires. Il en ressort que les usages sont influencés par ces différentes manières de considérer le PI. Soulignons à ce propos que si à l'intérieur du soutien la nécessité d'adopter une RC et de définir un PP est considérée comme une condition première pour répondre aux besoins spécifiques des élèves en difficulté, chez les autres acteurs scolaires cette procédure ne semble pas être toujours nécessaire et provoque des lourdeurs bureaucratiques.

Délégation versus collaboration

Le nouveau PI vise à octroyer une responsabilité majeure à l'enseignant ordinaire. Il encourage ainsi les enseignants ordinaires et de soutien à développer des formes de collaboration pour éviter qu'un processus de délégation à l'enseignant de soutien (parfois considéré comme le spécialiste des difficultés scolaires des élèves) se mette en place. Or, d'après les analyses exposées précédemment, il ne semble pas que l'adoption d'une RC et par la suite la définition d'un PP permette aux différents acteurs scolaires d'entamer des collaborations facilement. Si

personne ne sous-estime l'importance de travailler de concert, toutes les catégories d'acteurs (à l'exception des responsables des services) sont perplexes quant à la réalisation effective de formes de collaboration. En particulier, les enseignants préfèrent que leurs rôles soient bien séparés surtout quand la collaboration est problématique. Ainsi les enseignants ordinaires estiment que les collègues du soutien doivent travailler à l'extérieur de la classe et, en cas d'intervention en classe, ils doivent s'occuper préférablement des élèves faibles. Quant aux enseignants de soutien, ils affirment que si dans certaines situations ils doivent s'imposer, dans d'autres ils sont obligés de faire des concessions et en cas de conflit ils préfèrent sortir les élèves de leur classe habituelle. Ces constats montrent comment les formes de collaboration restent plutôt aléatoires. Elles semblent prendre corps en fonction des disponibilités des acteurs scolaires, les enseignants surtout. Quoi qu'il en soit, la collaboration s'active difficilement en termes de partenariat et de coopération car ceux-ci impliquent une reconnaissance réciproque des ressources et se réfèrent au partage des responsabilités découlant de la prise de décision par consensus. Condition qui ne peut pas être remplie si, comme estime un enseignant ordinaire, le collègue du soutien lui cache des informations pour assurer la confidentialité de l'élève.

Normalisation versus acceptation des différences

Si les représentations diffèrent, c'est en raison de l'absence de consensus sur les valeurs. Nos données montrent que les enseignants ordinaires visent plutôt des objectifs d'apprentissage. Avec quelques cadres, ils manifestent en effet une certaine préoccupation envers les écarts qui peuvent se creuser entre les élèves. En revanche, les opérateurs du soutien semblent considérer davantage le bien-être des élèves. D'une manière un peu simpliste (car les positions des enseignants sont évidemment plus nuancées) nous pouvons affirmer que les discours des enseignants sont caractérisés plutôt par le souci d'égalité ; tandis que les discours des opérateurs du soutien sont davantage marqués par le souci d'équité. Des tensions semblent alors se dessiner entre ces postures d'enseignants (Mons, 2007). D'une part, c'est l'exigence de normalisation qui l'importe (Bélanger & Kahn, 2019) ; de l'autre, la nécessité d'accepter les différences. En présence de valeurs si contrastées, on comprend que la recherche du consensus devient problématique. Il ar-

rive alors que des enseignants se mettent à travailler de manière déconnectée. Dans cette perspective, une articulation entre enseignement collectif et individualisation des apprentissages favorisant la migration des objets de savoirs ne sera alors pas réalisable (Toullec-Théry & Bocchi, 2019). Puisque l'élève en difficulté vraisemblablement aura à faire avec des objectifs, des activités et des matériaux différents, il sera donc obligé de gérer deux contrats didactiques différents avec les conséquences défavorables que cela comporte (Bocchi, 2015 ; Leutenegger, 2009).

Ajustements adaptatifs versus changement

Nous relevons que le PI (requête de collaboration et projet pédagogique) semble plutôt être utilisé comme un outil et non comme un instrument (au sens de Rabardel, 1995). En effet, pour qu'un outil devienne un instrument il doit faire l'objet d'une élaboration cognitive permettant aux sujets de s'en approprier. Ce sont alors les responsables des services (par ailleurs les auteurs des normes prescriptives du 2013) qui plus que les autres comprennent la portée du PI. Les enseignants de soutien se trouvent sur la même longueur d'onde sur le plan déclaratif (des formations sur le nouveau PI ont été organisées pour ceux-ci), mais ils avancent des difficultés au plan opératif à cause du fait que les enseignants ordinaires ne semblent pas bien partager cette nouvelle manière d'opérer. L'adhésion partielle au PI des enseignants ordinaires, ainsi que certaines positions critiques des cadres scolaires, ne permettent donc pas de considérer le plan comme un instrument à part entière. Concrètement, les enseignants ordinaires cherchent à satisfaire les prescriptions d'une manière ou de l'autre, mais n'étant pas en mesure de bien comprendre les différentes fonctions qu'un plan remplit, ils montrent la tendance à l'utiliser plutôt comme un outil. Au PI est alors déléguée la recherche d'un compromis entre professionnels (et probablement les parents et les élèves aussi) autour de valeurs et normes qui, force est de constater, ne feront pas l'unanimité et produiront une certaine insatisfaction parmi les acteurs scolaires, élèves y compris. Dès lors, plus que favoriser des changements réels de la forme scolaire, le nouveau plan est conçu davantage comme un dispositif qui ne produit que des simples ajustements visant essentiellement la normalisation des élèves ayant des besoins spécifiques.

Conclusions

Cette étude montre que les représentations concernant les fonctions du PI sont assez divergentes selon les rôles exercés par les différents acteurs scolaires. Bien que toute le monde manifeste une adhésion de principe à ce dispositif, les discours des intervenants se distinguent quant à la capacité d'identifier les fonctions du PI et à la manière de les considérer. Une divergence fondamentale se dessine entre les opérateurs du soutien pédagogique et les autres acteurs scolaires. Si les premiers semblent faire confiance à ce dispositif, les seconds montrent plutôt une certaine difficulté à bien envisager ses potentialités.

Par ailleurs, le PI ne semble pas favoriser la collaboration entre les acteurs scolaires, et entre les enseignants ordinaires et de soutien, en particulier. Si l'importance d'instituer des formes de collaboration est déclarée par tout le monde, des difficultés sont envisagés quant à leur mise en place par les cadres et les enseignants (seulement les responsables des services n'identifient pas de problèmes particuliers). Les discours des enseignants montrent que des résistances existent quant à la possibilité de développer des partenariats se fondant sur la reconnaissance réciproque et le partage des responsabilités. En revanche, il semble que chacun préfère travailler dans son rôle spécifique : les enseignants ordinaires davantage avec l'ensemble de la classe en déléguant plutôt le travail à faire avec les élèves en difficulté scolaire à l'enseignant de soutien, qui, pour sa part, en cas de conflit préfère sortir l'élève de la classe. Cette différence dans les manières de considérer les difficultés scolaires des élèves peut être précisée grâce au couplet outil/instrument. Si les premiers semblent plutôt concevoir le plan comme un instrument, les représentations des enseignants et les positions parfois critiques des cadres semblent montrer que ce dispositif soit davantage considéré comme un outil. Le manque de convergence sur la fonction générale du PI représente donc la raison principale des variétés des conceptions évoquées par les acteurs scolaires. Or, la disponibilité de considérer le PI davantage comme un instrument de la part des opérateurs du soutien est évidemment à mettre en relation avec des formations dont ces derniers ont pu bénéficier. Possibilité qui n'a pas été diffusée aux autres acteurs scolaires. Dès lors, il paraitrait que le soutien pédagogique, en tant que service, s'instituant dans le champ scolaire en vertu d'une désignation socialement reconnue, instaure un ordre du faire qui tend à

imposer ses manières propres de fonctionnement. En tant qu'un corps (au sens de Bourdieu, 1980) ce service semble proclamer son autonomisation provoquant une certaine déconnexion de l'institution scolaire. Bien qu'une analyse sociologique plus spécifique serait à développer à ce niveau, nous avançons l'hypothèse que les difficultés de collaboration entre les opérateurs du soutien et les autres acteurs scolaires sont à mettre en relation aussi avec le fait que ces derniers ne sont pas associés à des processus de formation et de mise à jour. Une formation collective constituerait donc une première mesure à développer dans le but de diffuser des cultures professionnelles encore peu en accord avec les prescriptions officielles et les normes qui les inspirent.

Finalement le PI ne semble pas satisfaire les prescriptions formulées dans les textes règlementaires où l'on met en évidence surtout la nécessité de développer des formes de collaboration entre les différents partenaires scolaires, permettant d'articuler les aides externalisées avec des interventions à réaliser en classe, condition indispensable, ajoutons-nous, si l'on souhaite favoriser la migrations des savoirs et, par conséquent, l'efficacité de toute intervention de soutien (Toullec-Théry & Bocchi, 2019 ; Tambone, 2014). Dans l'état actuel, nous sommes donc amenés à considérer le PI plutôt comme un dispositif qui ne bouleverse pas l'ordre des choses, qui ne remet en question ni les valeurs, ni le programme, ni les pratiques d'enseignement/apprentissage, ni l'évaluation, ni le découpage en degrés. Bref, qui n'empêche personne de continuer à travailler comme par le passé. Un dispositif qui, tout en bousculant la forme scolaire, ne la met pas vraiment en discussion.

Bibliographie

Amigue, R. (2005). Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté comme révélateurs de l'activité enseignante. In R. Talbot (Dir.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 105-116). Cairn. Info.

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire ». *Carrefours de l'éducation*, n° 36, numéro thématique, 95-117.

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

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, 171-190.

Bocchi, P. C. (2015). *Gestes d'enseignement. L'agir didactique dans les premières pratiques d'écrit.* Berne : Peter Lang.

Bocchi, P. C. (2017). Pratiques de différenciation : contrats didactiques différentiels et construction d'inégalités d'apprentissage. In S. Kahn & P. Tremblay (Ed.), *Contextes inclusifs et différenciation. Regards internationaux* (pp. 116-132). Québec : Crires.

Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris : Le Éditions de minuit.

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

Collegio capigruppo (2013). *Linee guida. Servizio di sostegno pedagogico. Scuole dell'Infanzia e Scuole Elementari.* Bellinzona: DECS.

Cohen-Azria, C, & Sayac, N. (2009). *Questionner l'implicite. Les méthodes de recherche en didactique.* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris : Armand Colin.

Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique.* Bern : Peter Lang.

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

Plaisance, É. (2009). *Autrement capable.* Paris : Autrement.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.

Rabardel, P. & Pastré, P. (Dir.) (2005). *Modèle du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. Toulouse : Octarès.

Rayou, P. (2015). *Sociologie de l'éducation*. Paris : PUF.

Tambone, J. (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire : le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, 47(2), 51-71.

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.

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

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

Toullec-Théry, M. & Bocchi, P.C. (2019). Enseignement collectif vs individualisation des apprentissages. De quelles manières deux enseignants opèrent-ils pour insérer des élèves en difficulté dans le temps didactique de la classe ? In I. Verscheure, M. Ducrey-Monnier, L. Pelissier (Dir.), *Enseignement et formation : éclairages de la didactique comparée* (pp. 11-23). Marseille : Presses Universitaires du Midi.

Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol.10, 2-3, 134-169.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR.