



**HAL**  
open science

**Représentation de la difficulté scolaire et usage du programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) dans le contexte managérial français de l'enseignement du premier degré : étude des discours d'acteurs impliqués à l'échelon d'un département**

Emmanuel Jacob

► **To cite this version:**

Emmanuel Jacob. Représentation de la difficulté scolaire et usage du programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) dans le contexte managérial français de l'enseignement du premier degré : étude des discours d'acteurs impliqués à l'échelon d'un département. Education. 2019. dumas-02430102

**HAL Id: dumas-02430102**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02430102>**

Submitted on 7 Jan 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**REPRÉSENTATION DE LA DIFFICULTÉ SCOLAIRE ET USAGE DU  
PROGRAMME PERSONNALISÉ DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE (PPRE)  
DANS LE CONTEXTE MANAGÉRIAL FRANÇAIS DE  
L'ENSEIGNEMENT DU PREMIER DEGRÉ**

*Étude des discours d'acteurs impliqués à l'échelon d'un département*

Emmanuel Jacob

Sous la direction de Marie Toullec-Théry

Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF)

Mention pratiques et ingénierie de la formation (PIF)

Parcours professionnel ASH – Métiers de l'adaptation et de la scolarisation des élèves en  
situation de handicap (MASH)

Année universitaire 2018-2019

# REMERCIEMENTS

---

Merci

infiniment à Marie Toullec-Théry  
pour m'avoir accompagné, guidé et grandement soutenu dans ce travail et au-delà

aux enseignants du Master II, MASH et EEA  
pour tous ces enseignements experts et toutes ces opportunités d'apprendre

à mon collègue et ami Jean-Michel pour m'avoir permis d'être plus disponible et pour son aide précieuse

à tous mes collègues impliqués de près ou de loin dans cette aventure, avec une pensée spéciale pour Marie C que je remercie particulièrement pour son aide efficace

aux MASH (il s'agit désormais d'un nom commun, nous sommes les MASH !) pour la cohésion, l'entraide et l'amitié née de ces moments de partage et d'échanges

à ma famille et en particulier à mes enfants Tatsiana et Lehyan,  
pour leur présence et leur compréhension

à mes amis sans qui tout cela n'aurait pas abouti

et merci...

# Sommaire

<b>Introduction</b> .....	3
<b>Partie 1 Contexte</b> .....	6
<b>I. Une société inclusive, une école inclusive ? Un contexte scolaire en mutation</b> .....	6
<b>II. Construction d'un problème</b> .....	8
II.1 La France, un pays « à part » .....	8
II.2 Le PPRE comme dispositif de traitement de la difficulté scolaire, poursuite de la construction d'un problème.....	9
II.2.1 Évolution historique de la difficulté scolaire au regard des attentes systémiques et sociales.....	9
II.2.2 La difficulté scolaire pensée, en France, comme un <i>traitement (défectologique)</i> particulier.....	9
II.2.3 Une approche défectologique, une définition incertaine et mouvante.....	10
II.3 Des dispositifs spécifiques prescrits comme réponse institutionnelle à la difficulté scolaire.....	10
II.3.1 Un cadre équivoque ou une forme d'instabilité règlementaire .....	11
II.3.2 La question de la règle dans un « contexte managérial singulier ».....	12
<b>III. Une problématisation et des hypothèses</b> .....	13
<b>IV. Éléments du cadre méthodologique et théorique</b> .....	15
IV.1 L'habilitant et le disciplinant.....	15
IV.2 Une analyse à conduire .....	15
IV.3 Une approche quantitative et qualitative .....	16
IV.4 Le cadrage institutionnel .....	18
<b>Partie 2 Analyse du recueil de données</b> .....	23
<b>I. Analyse quantitative et qualitative des entretiens des représentations et des pratiques au sujet des PPRE</b> .....	23
I.1 IENa – inspecteur d'académie adjoint .....	23
I.2 IEN – inspecteur de l'éducation nationale.....	31
I.3 DIR – directeur d'école.....	37
I.4 EC – enseignante classe .....	43
I.5 ES – enseignante spécialisée RASED .....	51
<b>II. Analyse quantitative et qualitative des entretiens : les représentations à propos de la difficulté scolaire</b> .....	57
II.1 IENa – inspecteur d'académie adjoint (IENa) .....	58

II.2 IEN – inspecteur de l’éducation nationale (IEN) .....	64
II.3 DIR – directeur d’école (DIR).....	70
II.4 EC – enseignante classe (EC) .....	79
II.5 ES – enseignante RASED (ES) .....	87
<b>Partie 3 Discussion</b> .....	<b>95</b>
I. <b>Une difficulté scolaire attribuée à l’élève (hypothèse 1)</b> .....	<b>95</b>
II. <b>Un cadre équivoque et une forme d’instabilité règlementaire (hypothèse 2)</b> .....	<b>96</b>
III. <b>Validation ou non validation de nos hypothèses</b> .....	<b>96</b>
III.1 Hypothèse 1 .....	96
III.2 Hypothèse 2 .....	104
IV. <b>Des pratiques habilitantes à favoriser</b> .....	<b>108</b>
<b>Conclusion</b> .....	<b>111</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>113</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>116</b>
<b>Résumé</b> .....	<b>130</b>

## Introduction

La question de la difficulté scolaire et de sa prise en compte a toujours occupé une place centrale dans mes réflexions d'enseignant puis d'enseignant-formateur. Cette réflexion s'est accompagnée de questions centrées sur plusieurs axes : les élèves eux-mêmes, l'enseignement dans sa dimension épistémique, mais aussi le cadre institutionnel. Ce dernier prescrit en effet des attendus et des contenus d'enseignement identiques à l'ensemble des élèves, tout en enjoignant les enseignants à user de pratiques pédagogiques différenciées, pour tenir compte de la diversité des élèves.

Dans cette délicate articulation entre prescrit et vécu, il n'y a alors qu'un pas à opérer pour que les obstacles didactiques et les responsabilités professorales soient minorées, pour céder la place à des systèmes d'interprétation où les difficultés prennent racine dans des causes ontologiques (l'élève lui-même) ou des causes exogènes à l'école, comme l'environnement de l'élève, son contexte de vie ou sa famille.

De quels moyens dispose alors l'institution pour documenter et outiller les équipes de terrain pour qu'elles mettent en œuvre des pratiques qui engagent tous les élèves à progresser ?

A l'échelle d'une école, d'une classe, comment concevoir un enseignement accessible à tous, en admettant qu'apprendre présente, pour chacun, une part de « difficile », de résistant, consubstantiel non à la personne mais à la situation d'apprentissage ?

Il s'agit en effet d'une gageure pour l'institution que de promouvoir voire de prôner l'avènement d'une école inclusive qui «  *vise à assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves de la maternelle au lycée par la prise en compte de leurs singularités et de leurs besoins éducatifs particuliers* »<sup>1</sup> tout en conservant comme fondement le concept «  *d'égalitarisme républicain dans une perspective méritocratique* » (Cnesco, 2016).

L'ensemble de ces problèmes et questions nous a conduit à saisir l'opportunité d'inscrire notre travail dans le cadre d'une recherche internationale en cours<sup>2</sup>, dont l'objet est de réaliser une analyse comparative entre cinq États ou Provinces (Québec, Ontario, France, Suisse-Tessin, Belgique), dans le domaine de la construction et la mise en œuvre de plans d'intervention ou

---

<sup>1</sup> <https://eduscol.education.fr/pid38943/ecole-inclusive.html>

<sup>2</sup> « [Les plans d'enseignement individualisé \(PEI\), un dispositif efficace?](#) » [Projet de recherche international, porté par N. Bélanger, Université d'Ottawa et P. Tremblay, université de Laval](#) (Québec).

plans d'enseignement individualisés, à destination des élèves avec des besoins éducatifs particuliers.

En France, le paysage institutionnel est particulier. Alors que, dans les états ou provinces impliqués dans le projet, ce plan est unique, quel que soit le besoin, en France, il en existe plusieurs. Ces plans sont conçus pour répondre à des catégories d'élèves (avec des difficultés : programme personnalisé de réussite éducative –PPRE-, avec des troubles des apprentissages : plan d'accompagnement personnalisé –PAP-, avec une maladie : projet d'accueil individualisé –PAI-, avec un handicap : projet personnalisé de scolarisation –PPS-). Qu'est ce qui fait cette catégorisation, peu compatible au principe d'école inclusive ?

Comment, dans un paysage institutionnel rendu très complexe, sont alors pris en considération les besoins d'un élève dans cet éventail de plans, programmes ou projets ?

Dans ce mémoire, nous centrerons notre enquête sur les élèves qui présentent une difficulté scolaire et pour lesquels il est envisagé un PPRE. Ce dispositif enclenche-t-il des modifications voire des transformations des pratiques, au sein d'une classe, d'une école, d'un département ?

Nous tenterons d'articuler notre réflexion autour de la question suivante :

En quoi, dans un contexte d'avènement d'une école inclusive, cinq acteurs système scolaire, lors d'entretiens, conçoivent-ils le PPRE, dans ses dimensions institutionnelles, organisationnelles et pratiques, comme un dispositif de réponse à la difficulté scolaire ?

Nous retiendrons pour cela deux hypothèses.

La première, en lien avec les représentations professorales à propos de la difficulté scolaire : les difficultés éprouvées par certains élèves face à des situations d'enseignement-apprentissage seraient minorées voire ignorées (Gouvernement de France, 2002 ; Roiné, 2014). Dans les discours des personnes interrogées, elles feraient alors l'objet d'un traitement de surface et/ou d'une prise en charge externalisée, fondée sur une conception défectologique ou "pathologisante" (Amigues, 2005).

La seconde interrogera le contexte règlementaire et managérial : un contexte règlementaire et « managérial » s'exemptant d'une conception dialogique de l'habilitant et du disciplinant (Koenig et *al.* 2016) constituerait un frein à l'évolution de pratiques collaboratives susceptibles de rendre les situations d'enseignement-apprentissage plus accessibles.

A travers l'analyse de discours de cinq acteurs impliqués tout au long de la chaîne hiérarchique à un échelon départemental, depuis les cadres jusqu'aux praticiens de terrain, nous tenterons d'apprécier les représentations de chacun, à la fois à propos des difficultés scolaires et de ce dispositif de PPRE, dans le contexte réglementaire et managérial.

Dans ce contexte singulier de la France, nous tenterons enfin de vérifier dans quelle mesure les représentations à propos des PPRE et de la difficulté scolaire elle-même, influencent l'évolution des pratiques collaboratives en termes d'accessibilité des situations d'enseignement-apprentissage.

## Partie 1 Contexte

### I. Une société inclusive, une école inclusive ? Un contexte scolaire en mutation

Le partage patrimonial, la hiérarchisation des vies, la question de la norme et de la conformité, de l'équité et de la liberté (Gardou, 2012) constitue le large cadre d'une réflexion personnelle et la raison principale d'un engagement associatif national dans une grande union fédérative d'associations à la fois militante et gestionnaire de services et d'établissements pour personnes handicapées. Le concept de société inclusive, la manière de « faire société » nous renvoie à la manière dont sont éduqués les enfants qui sont les membres de la société présente et de celle en devenir. Est inéluctablement interrogée la manière de « faire école » et se posent alors les questions d'éducation inclusive, de scolarisation inclusive.

Le contexte social d'inclusion est tout aussi essentiel que les conditions épistémiques d'apprentissage dans l'accessibilité aux savoirs des élèves en situation de handicap. Il est donc indispensable d'articuler les dimensions physique, sociale et *épistémique pour que les pratiques qui se veulent inclusives, ne se révèlent pas être un leurre institutionnel et sociétal* (Feuilladiou, Gombert & Assude, 2015).

La question de l'école inclusive devrait-elle se réduire au handicap ? Ne devrait-elle pas être bien distinguée de « l'inclusion scolaire » qui, à l'instar de la notion d'intégration scolaire, met l'accent sur l'accès physique à l'école et sur l'adaptation de l'élève aux normes de celles-ci au détriment des diverses dimensions intervenant dans l'adaptation de l'école à la diversité des profils [de tous les profils éducatifs] ? (Magdalena Kohout-Diaz, 2018).

Aujourd'hui, en France, l'école ne semble pas pouvoir encore être qualifiée d'inclusive. En effet, l'école inclusive reposant sur la non catégorisation des élèves n'est toujours pas assortie des faits. Ainsi, la permanence de plans catégoriels conçus pour programmer, planifier, projeter les enseignements et parcours scolaires des élèves en difficulté, atteints de troubles spécifiques ou en situation de handicap notamment, démontre une incompréhension ou tout au moins un inaboutissement conceptuel de cette non catégorisation.

Aujourd'hui, malgré la volonté affichée de changer de paradigme le « traitement » de la difficulté scolaire, des troubles et du handicap semble toujours s'envisager à partir d'une vision défectologique qui concourt depuis longtemps à une forme de délégation voire

d'externalisation (Toullec-Théry, 2013) : auxiliaire de vie scolaire (AVS), réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), services et professionnels extérieurs à l'institution scolaire, etc.

L'avènement d'une école [véritablement] inclusive implique alors de s'intéresser à l'existant, dans une visée d'évolution voire de transformation, notamment du point de vue des *pratiques enseignantes* pour concourir à l'accessibilité des savoirs et dépasser la seule « inclusion » physique des élèves (l'inclusion sociale passant par l'accès aux savoirs). Il paraît alors nécessaire, dans cette optique, d'analyser les outils mis à disposition des équipes enseignantes, les pratiques à l'œuvre dans une double dimension « pratique » et institutionnelle. Nous avons alors fait le choix d'étudier les plans personnalisés d'aide aux élèves qui constituent une demande institutionnelle, déjà installée de longue date. Ces outils vus comme des dispositifs d'aides (Barrère, 2013) sont-ils des ressources, des instruments qui pilotent les pratiques ?

D'une manière générale, ces dispositifs paraissent parfois peu lisibles et concurrents, dans la mesure où ils évoluent rapidement (Toullec-Théry, 2017). Ils sont parfois proposés, parfois prescrits. Le traitement de la difficulté devrait alors être abordé par l'action et par conséquent nécessiter pilotage et régulation à chaque échelon institutionnel (Allal, 2017). Or les dispositifs prescrits bien que toujours régis par les textes officiels et circulaires instaurant la règle à partir du haut d'une chaîne bureaucratique provoquent souvent un dédoublement des chaînes hiérarchiques, des tensions ou recoupements éventuels entre échelons centralisés ou déconcentrés de l'État. Les impératifs de la reddition de comptes complexifient aussi, *en le brouillant parfois*, le fonctionnement classique. Les règles peuvent, de plus, être en tension entre plusieurs instances et la justification par les résultats fait désormais concurrence à la seule légitimité du respect des procédures (Barrère, 2013).

Dans ma pratique professionnelle de conseiller pédagogique, je suis fréquemment mobilisé pour intervenir dans le cadre du pôle ressource de circonscription (régé par la circulaire n° 2014-107 du 18-8-2014) qui assigne concomitamment des missions pour *l'aide aux élèves et aux enseignants* dans la circonscription. Les demandes formulées par les écoles au pôle ressource, les questions soulevées par les modalités d'intervention du pôle ressource (dont font partie les RASED) posent un certain nombre de questions. Parmi celles-ci, on trouve les dispositifs proposés aux équipes et en particulier les plans destinés aux élèves avec des difficultés, présentant un trouble des apprentissages, ou en situation de handicap. J'ai fait le

choix, pour cette étude, d'en resserrer l'objet sur le PPRE et j'ai répondu favorablement à une proposition de participation à une recherche internationale relative aux plans d'intervention.

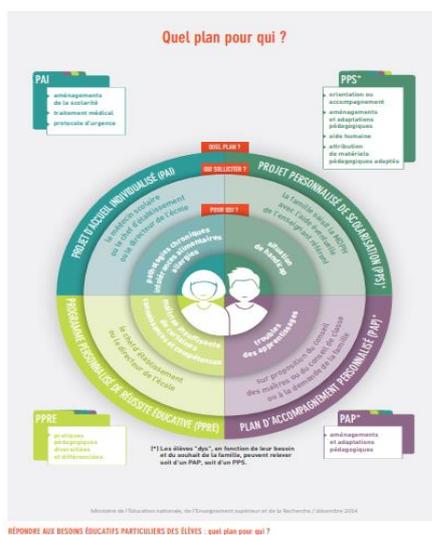
## II. Construction d'un problème

### II.1 La France, un pays « à part »

La recherche dans laquelle nous sommes impliqués vise à réaliser une analyse comparative entre cinq États. Elle concerne la construction et la mise en œuvre des plans d'intervention ou plans d'enseignement individualisé à destination des élèves qui rencontrent des difficultés à l'école.

Ces dispositifs, répandus dans les différents états impliqués, se sont développés au cours des années 90, consécutivement à l'*Education for All Handicapped Children Act* (Roger, 1995). Ils ont en revanche pris différentes formes :

- Au Canada, en Ontario, il s'agit de plans d'enseignement individualisé (PEI) ou, au Québec, de plans d'intervention individualisés (PII) ;
- de projet pédagogique individualisé (PPI) en Suisse ;
- de plan individuel d'apprentissage (PIA) en Belgique ;
- de projet de scolarisation personnalisé (PSP) en Italie.
- En France, le plan se décline selon plusieurs formes et modèles (Programme Personnalisé de Réussite Éducative, Projet Personnalisé de Scolarisation, Plan d'Accueil Individualisé, Plan d'Accompagnement Personnalisé), mais notre étude ne retient, comme je l'ai dit précédemment, que le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE).



3

<sup>3</sup> [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/41/0/ecole\\_inclusive\\_dossier\\_extrait\\_QPPQ\\_376117\\_378410.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/41/0/ecole_inclusive_dossier_extrait_QPPQ_376117_378410.pdf)

On voit donc que la France différencie le champ de la difficulté de celui du trouble et de celui du handicap. Or l'école inclusive prône une non-discrimination, comme nous l'avons dit plus haut. Tentons de comprendre maintenant ce qui est dit du PPRE.

## **II.2 Le PPRE comme dispositif de traitement de la difficulté scolaire, poursuite de la construction d'un problème**

### **II.2.1 Évolution historique de la difficulté scolaire au regard des attentes systémiques et sociales**

La difficulté scolaire pourrait se définir comme la difficulté d'apprendre et de réussir à l'école de la République. Cette notion remonte aux débuts de l'école publique (Benoit, 2005). Jusqu'au milieu des années soixante-dix, la difficulté scolaire voire l'échec du parcours scolaire, ne semblait pas constituer un facteur majeur d'exclusion professionnelle et sociale car il s'agissait d'une période de plein emploi. Aujourd'hui, elle aurait en revanche, outre des conséquences en termes d'insertion professionnelle, des conséquences sociales importantes, au regard des exigences portées par le socle de connaissances, de compétences et de culture. « La scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés au cours de la scolarité. Le socle doit permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté »<sup>4</sup>.

### **II.2.2 La difficulté scolaire pensée, en France, comme un *traitement (défectologique) particulier***

L'école joue un rôle de plus en plus central dans l'avenir professionnel et personnel de chaque élève. La massification a entraîné le passage d'une « école pour quelques-uns » à une « école pour tous », en redéfinissant peu à peu ses exigences (renforcées ou amoindries selon les points de vue qui s'expriment aujourd'hui dans les médias ou autres).

La fonction du système éducatif a évolué et va l'entraîner à la fois dans la voie de sélection des élèves les plus performants et dans celle de la marginalisation des plus faibles et des plus vulnérables (...). Ainsi l'institution scolaire produit une forme de déviance par rapport à la norme qu'elle a elle-même forgée et imposée. Elle s'est par exemple appuyée sur des corpus de savoirs construits sur des fondements théoriques complètement étrangers à cette norme pour

---

<sup>4</sup> Article L122-1-1 du code de l'éducation

justifier la mise à l'écart dans des classes de perfectionnement d'un certain nombre d'enfants issus des milieux populaires (Benoit, 2005).

Dans les textes officiels, l'expression « d'élève en difficulté » est apparue au début des années 1990. Leur analyse montre alors la prégnance d'un paradigme d'interprétation de l'échec scolaire qui tend à assigner à certains élèves des caractéristiques cognitives distinctes des autres élèves et explicative de leur parcours scolaire (Roiné, 2014).

### **II.2.3 Une approche déféctologique, une définition incertaine et mouvante**

La notion de grande difficulté scolaire n'apparaît pas dans la législation française, ni même dans les textes réglementaires (Delaubier, Saurat, 2013). Elle ne fait l'objet d'aucune définition. Elle renvoie seulement à la situation d'élèves qui ne parviennent pas à approcher les compétences attendues, à un moment de leur scolarité. Ils sont alors souvent considérés « en échec », dans leur parcours d'apprentissage. Cette notion est donc relative dans la mesure où les exigences de l'institution et des enseignants eux-mêmes peuvent être différentes.

La notion de difficulté, quant à elle, alors qu'elle est souvent citée dans les textes, ne fait pourtant pas, non plus, l'objet d'une définition. Son « extension semble variable d'un texte à l'autre » (Delaubier, Saurat, 2013). Elle englobe parfois l'ensemble des « *difficultés sensorielles, motrices ou intellectuelles* » (Code de l'éducation ; art. D. 321-1), se référant à une conception essentialiste du handicap. Elle peut englober d'autres fois les « *troubles spécifiques du langage oral et/ou écrit, telle la dyslexie* » (Code de l'éducation ; art. L. 321-4) et les difficultés liées à la santé (Code de l'éducation ; article L. 111-1). Enfin, elle est quelques fois abordée, de manière plus restreinte en se distinguant du handicap (Code de l'éducation art. L. 321-2) ou des « besoins éducatifs particuliers » (Code de l'éducation ; art. D. 332-6).

### **II.3 Des dispositifs spécifiques prescrits comme réponse institutionnelle à la difficulté scolaire**

Peu ou pas définie, mais renvoyant à une réalité caractérisée par l'écart entre les compétences évaluées d'un élève et celles institutionnellement attendues, la difficulté scolaire fait l'objet de formes de remédiation individualisée.

L'exclusion collective n'étant plus socialement acceptable, la forme scolaire « ordinaire » jugée inefficace implique alors de « s'entourer de dispositifs censés mieux ajuster l'action aux différences de tous ou de chacun, se multipliant ainsi afin de ne pas déroger à une logique d'action qui reste universaliste » (Barrère, 2013).

Des dispositifs et autres plans sont donc conçus dans une triple optique : ils répondent soit à la difficulté scolaire, soit aux troubles, soit encore au handicap.

Il s'agit alors, d'une part, d'un traitement « curatif » ou d'une compensation pour ceux qui sont reconnus comme porteurs d'un trouble ou d'un handicap et, d'autre part, d'un traitement « prophylactique » pour ceux qui risqueraient de basculer plus ou moins rapidement et intensément dans la difficulté grave et persistante : (...) *Enfin les élèves qui **risquent** de ne pas maîtriser certaines connaissances et compétences à la fin d'un cycle d'enseignement et qui ne présentent ni handicap au sens de la loi ni troubles des apprentissages avérés peuvent bénéficier d'un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE).* (Code de l'éducation art. D311-12).

### **II.3.1 Un cadre équivoque ou une forme d'instabilité règlementaire**

Sans revenir de manière exhaustive sur les dispositifs qui ont précédé les PPRE, il convient de rappeler que, dès 1998, (B.O n° 44 du 26.11.1998), ont été prescrits des programmes personnalisés d'aide et de progrès (PPAP).

Aujourd'hui et depuis la loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013, les PPRE (dont la première mise en place date de 2005) constituent une forme que peuvent prendre des dispositifs d'aide à mettre en œuvre lorsqu'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 met en place, dans des conditions fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale, des dispositifs d'aide qui peuvent prendre la forme d'un programme personnalisé de réussite éducative.* (Code de l'éducation art. L 311-3-1). Les PPRE sont également cités dans les articles concernant spécifiquement la scolarité primaire, au sujet, non plus de la maîtrise des connaissances ou compétences, mais de la progression d'un élève dans ses apprentissages. « *Un dispositif d'aide est mis en place par l'équipe pédagogique au sein de la classe. Ce dispositif peut s'inscrire dans un programme personnalisé de réussite éducative.* (Code de l'éducation art. D 312-3).

Ils sont encore définis de manière sensiblement différente au sein d'autres articles du code de l'éducation, les circulaires ministérielles ou bien au sein des ressources conçues pour aider les

enseignants à leur conception et mise en œuvre (plateforme en ligne sur le site Éduscol par exemple).

### **II.3.2 La question de la règle dans un « contexte managérial singulier »**

Comme nous venons de le voir, le traitement de la difficulté est donc abordé par des formes d'actions particulières, prenant principalement la forme de dispositifs qui nécessitent alors pilotage et régulation à chaque échelon institutionnel. Les règles peuvent être en tension entre plusieurs instances, et la justification par les résultats fait désormais concurrence à la seule légitimité du respect des procédures » (Barrère, 2013).

En prescrivant des dispositifs de traitement de la difficulté scolaire dont font partie les PPRE, le système scolaire impose des règles et des procédures qu'il convient de faire respecter aux praticiens de terrain en prise directe avec les élèves rencontrant des difficultés. Il semble néanmoins nécessaire d'apprécier la nature des règles édictées, leur fonction réelle ou supposée ce qui questionne également la manière dont s'envisage le « contexte managérial » institutionnel pour l'enseignement dans le premier degré.

La question de la règle et du management se pose alors afin de tenter d'apprécier :

- si les règles revêtent un « caractère complet » permettant « d'exiger d'un opérateur confirmé qu'il la respecte strictement, dès lors que les conditions nominales sont réunies » ;
- si s'exerce une quelconque forme de contrôle de la mise en œuvre ;
- « si certains opérateurs modifient effectivement leurs comportements en fonction de la pression exercée pour obtenir d'eux le respect de certaines prescriptions » (Koenig et al, 2016).

Il s'agit de comprendre s'il est possible d'impulser des pratiques susceptibles de développer des compétences chez les acteurs et notamment les enseignants en classe. Des pratiques habilitantes.

Nous reviendrons sur cet élément de réflexion dans le cadre théorique.

### III. Une problématisation et des hypothèses

#### *Le contexte de la recherche*

La recherche internationale qui constitue le cadre général de ce travail comporte plusieurs phases dont certaines ont d'ores et déjà été réalisées.

Le volet 1 visait à inventorier et analyser les dispositifs d'aide des systèmes scolaires au regard des conditions ayant mené à leur émergence, mise en œuvre et évolution.

Dans des systèmes éducatifs organisés différemment, il s'agissait d'examiner les politiques scolaires centrées sur un même processus d'individualisation de l'aide. Ce premier volet a été réalisé grâce à des revues des cadres légaux sur le sujet, des recherches sur les sites Internet des juridictions, des entretiens semi-dirigés menés avec des acteurs clés, des concepteurs/administrateurs du dispositif (n=30). Les entretiens visaient à mettre à jour les représentations à l'aune de la conception du dispositif et les évolutions ayant eu cours.

Le volet 2 consistait en une *recension exhaustive des écrits* portant sur les *usages éducatifs et sociaux des dispositifs* d'aide individualisée et *les représentations* qu'ils génèrent. Cette recension a été réalisée grâce à des revues de la littérature scientifique exhaustives sur le sujet ainsi que sur les débats que suscitent les dispositifs dans les systèmes scolaires investigués. Ce volet permet d'identifier les termes des débats, les concepts utilisés, aussi bien ceux qui sont communs et partagés que ceux qui se révèlent différents.

Le volet 3 a permis d'analyser des PEI préparés pour des élèves inscrits à l'école élémentaire, intégrés dans des classes ordinaires ou scolarisés dans des classes spécialisées, à partir d'une grille inspirée des travaux de didactique portant sur les dispositifs d'aide individualisée de Toullec-Théry et Marlot (2012) et de Bocchi (2014). Il s'agissait de questionner, dans les échantillons de PEI recueillis, 1) les théories de l'apprentissage convoquées, 2) les définitions des besoins et des attentes prévues, 3) les analyses des difficultés, 4) les situations et programmations privilégiées (par exemple, les séquences d'apprentissage apparaissent-elles significatives pour les élèves, ou ne cherchent-elles qu'à maintenir un lien didactique à travers un simple pilotage par la tâche, un allongement du temps ou des procédures de bas niveau éloignées de l'appropriation des savoirs ?) ainsi que 5) les modes d'intervention et d'évaluation du rendement et de la progression prévus.

Le volet 5 consiste en une orientation pragmatique et constructiviste de la recherche qui est privilégiée tout au long de ce projet visant l'amélioration du dispositif et des politiques

publiques d'éducation qui le renseignent. Pour ce faire, la chercheuse principale, responsable de projet, a un rôle de facilitateur et de médiateur qui vise l'émergence d'un savoir collectif, ainsi que la production et le partage de données (Bélanger et al, 2015; Cardinal, 2015; Guba et Lincoln, 1989 ; Denzin et Lincoln, 1998). L'émergence d'une dynamique de changement et le développement d'orientations structurantes est au cœur du projet. En ce sens, et à la lumière des volets décrits précédemment, les analyses de premier niveau des données (études de cas) mèneront à la formulation d'orientations visant l'amélioration des dispositifs.

Mon travail, lui, se situe au sein du volet 4 qui prévoit, à partir d'entretiens individuels menés avec des enseignants et cadres (IEN), d'étudier la manière dont sont conduites les phases de préparation et d'utilisation des PPRE.

Sept entretiens semi-dirigés ont été réalisés auprès d'un panel de professionnels : deux cadres (inspecteurs de l'éducation nationale), un directeur d'école, une conseillère pédagogique, une enseignante spécialisée d'un RASED, et deux enseignantes. Il s'agit de tenter de saisir les représentations de ces acteurs à propos de ces plans, de leurs fonctions, selon la place occupée par chacun des acteurs, de l'intérêt perçu et des conditions d'amélioration potentielle de leur usage.

Un dialogue entre des éléments présents dans la littérature au sujet de la difficulté scolaire et le recours à des dispositifs prescrits pour sa prise en compte permet de délimiter la problématique suivante en retenant cinq acteurs parmi les sept :

**En quoi, dans un contexte d'avènement d'une école inclusive, cinq acteurs du système scolaire –lors d'entretiens-, conçoivent-ils le PPRE, dans ses dimensions institutionnelles, organisationnelles et pratiques, comme un dispositif de réponse à la difficulté scolaire?**

Et des hypothèses :

Hypothèse 1 – Les difficultés éprouvées par certains élèves face à des situations d'enseignement-apprentissage seraient minorées voire ignorées (Gouvernement de France, 2002 ; Roiné, 2014). Dans les discours des personnes interrogées, elles feraient alors l'objet d'un traitement de surface et/ou d'une prise en charge externalisée, fondée sur une conception déféctologique ou "pathologisante" (Amigues, 2005).

Hypothèse 2 – Un contexte réglementaire et « managérial » s'exemptant d'une conception dialogique de l'habilitant et du disciplinant (Koenig et al. 2016) constituerait un frein à l'évolution de pratiques collaboratives susceptibles de rendre les situations d'enseignement-apprentissage plus accessibles.

## **IV. Éléments du cadre méthodologique et théorique**

### **IV.1 L'habilitant et le disciplinant**

Le PPRE détient une fonction de pilotage, à chaque échelon institutionnel, depuis l'échelon national jusqu'aux écoles et aux classes en passant par les rectorats, les directions départementales et les circonscriptions du premier degré. En France, nous l'avons vu le lexique employé pour dénommer les différents plans est hétérogène. Nous sommes confrontés à une équivocité qui peut limiter voire empêcher le travail des différents acteurs. Comment insuffler dans les écoles et établissements une dynamique d'actions alors que les objectifs de tels dispositifs sont peu clarifiés ? Les travaux de Koenig et al. (2016)<sup>5</sup> affichent la nécessité de développer une dimension habilitante chez les acteurs, c'est-à-dire de « développer les compétences et induire un changement positif des attitudes ». Or « les mesures habilitantes ne produisent guère d'effet en l'absence de toute mesure disciplinante » (p.30). Ces dernières, quand elles n'ont pas valeur de sanction, constituent en effet des leviers de progrès extrêmement intéressants (Detchessahar, 2011). Quelles seraient alors les modalités de pilotage des cadres de l'Education Nationale ou du directeur d'école qui donneraient l'opportunité de construire des éléments d'intelligibilité d'un dispositif comme celui du PPRE et qui donneraient des éléments clarifiés de pilotage des pratiques ? En effet, selon Koenig et al. « 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 manager empêché, happé par d'autres exigences que celles du travail et de son animation ». Est-ce aussi le cas dans la mise en œuvre des PPRE ?

### **IV.2 Une analyse à conduire**

Le corpus d'entretiens disponible laisse entrevoir, comme nous l'avons montré, des questions sensibles dans les domaines du traitement de la difficulté scolaire tant au niveau de la prescription, que de la préparation et de la mise en œuvre de PPRE. Il en va de même pour l'articulation entre PPRE et situations d'enseignement-apprentissage (de quelles manières les

---

<sup>5</sup> Relatifs aux fonctionnements des hôpitaux.

difficultés constatées chez les élèves sont-elles prises en compte dans les situations d'apprentissage de manière concrète ?).

Nous procéderons à une analyse « au filtre » des notions convoquées : celle de difficulté pathologisée et celle de rapport au cadre disciplinant et habilitant.

Il s'agira donc d'analyser les discours des acteurs en convoquant ces notions et de mettre au jour les représentations des acteurs, la prise en compte de la difficulté scolaire mais aussi, à un grain plus large, les effets d'un contexte règlementaire et managérial particulier.

Il sera procédé à un premier travail « d'analyse horizontale ou transversale » (Bardin, 2013) des entretiens cherchant à déceler les constances et régularités, voire les invariants partagés à propos des PPRE. Il conviendra de tenter d'apprécier ensuite les tensions mises au jour, au sein d'un corpus disponible a priori, en prenant en considération la position et le rôle de chaque acteur interrogé. Cette dimension nécessitera un travail de « déchiffrement » ou « déchiffrement structurel » (Bardin, 2013) à envisager pour chaque entretien.

### **IV.3 Une approche quantitative et qualitative**

Nous avons choisi un cadre d'analyse double afin d'identifier au sein de notre corpus les représentations et actions des acteurs au sujet de la difficulté scolaire et de son traitement.

Une approche lexicale ou lexicométrique fondée sur la statistique fréquentielle permet, à partir de traitements interactifs sur le lexique : recherche des occurrences, richesse lexicale, indices de spécificité, regroupement de formes lexicales particulières... (Gavart-Perret et al., 1998), de mesurer la place dans le discours des représentations défectologiques ou pathologisées de la difficulté scolaire.

La création d'un scénario personnalisé dans le logiciel Tropes (Tropes est un logiciel de lexicométrie développé par Pierre Molette et Agnès Landré sur la base des travaux de Rodolphe Ghiglione<sup>6</sup>) permet la création d'un algorithme de recherche des mots faisant référence à la pathologisation de la difficulté scolaire dans les discours. La mesure des occurrences et des liens établis dans des catégories définies permettent d'identifier, dans les discours, ce que les acteurs rattachent au handicap, à la maladie ou aux troubles lorsqu'ils évoquent les élèves qui rencontrent des difficultés scolaires.

---

<sup>6</sup> Tropes version 8.5.0 (build 0014)

Nous avons choisi de compléter cette approche quantitative par une approche mixte c'est-à-dire basée sur les occurrences des mots non directement associés à une vision ontologique de la difficulté scolaire.

Nous choisissons de procéder à une analyse des contextes d'utilisation d'autres termes utilisés dans le contexte scolaire qui pourraient décrire ou aborder la difficulté scolaire. Nous dénommerons « occurrences signifiantes » les occurrences des termes mis en lien dans le discours avec les difficultés rencontrées par des élèves.

Il s'agit d'une forme de « traitement des ambiguïtés » qui consiste à ne pas se contenter de relever les mots et leurs occurrences, mais de vérifier, dans les discours, s'ils sont utilisés en lien avec la difficulté scolaire et non de manière générique puis d'analyser le sens de leur utilisation par le locuteur (ici en lien ou pas avec une forme de pathologie/défectologie de la difficulté scolaire).

Pour cela, nous avons centré la recherche d'occurrences de mots utilisés fréquemment dans le contexte scolaire pouvant être mis en lien avec la difficulté sans évocation de troubles, pathologie ou handicap.

Mots choisis :

*Difficultés, remédiation, apprentissage, différenciation, pédagogique, didactique, enseignement*

Nous avons appelé occurrences signifiantes celles directement en lien avec la difficulté scolaire rencontrée par les élèves et qui donnent lieu à l'évocation d'une prise en compte de la part de l'enseignant, de l'équipe enseignante, du réseau d'aide. Les occurrences signifiantes excluent les termes utilisés dans un sens générique. Nous retiendrons l'adjectif *pédagogique* s'il est utilisé dans l'entretien pour évoquer une situation pour laquelle des aménagements ou des adaptations pour un élève rencontrant des difficultés sont envisagés ou décrits (par exemple *des aménagements pédagogiques*) mais nous ne retiendrons pas ce terme s'il est utilisé de manière générique (par exemple « *j'ai fait cinq ans de formatrice, conseillère **pédagogique** au pôle ASH* »).

Nous complétons cette analyse lexicale quantitative et qualitative par une approche linguistique véritablement qualitative.

L'analyse linguistique repose sur l'idée qu'il existe des connections entre système linguistique et système cognitif, et il s'agit alors de prendre en charge les aspects liés à la cohérence référentielle : « à quoi le texte se réfère-t-il ? » c'est-à-dire des substantifs, des signes linguistiques qui renvoient à une réalité extra linguistique. Il s'agit également de prendre en charge les aspects relatifs au contexte d'énonciation : « comment est-ce dit ? » c'est-à-dire des verbes, des adverbes, des conjonctions, des connecteurs... qui servent à traduire la relation du locuteur à la situation, son point de vue et ses jugements (Fallery, Rodhain, 2013).

Nous choisissons d'identifier dans les discours, à partir d'un premier classement thématique, les occurrences des pronoms « on » et « je » (à l'aide du logiciel Tropes) et d'établir une interprétation de ce que pensent les acteurs de la difficulté scolaire et du contexte managérial et règlementaire dans sa dimension disciplinante et/ou habilitante, après avoir réalisé un portrait synthétique de l'acteur précisant sa position au sujet du cadre régissant les PPRE.

#### IV.4 Le cadrage institutionnel

Les PPRE sont cités à plusieurs reprises dans les textes législatifs (loi et décrets) ainsi que dans les textes d'accompagnement et d'application (les circulaires). Ils font également l'objet de présentations et exemples de mise en œuvre au sein de ressources à destination des équipes enseignantes notamment sur le site Éduscol. Le tableau ci-dessous recense depuis la loi jusqu'aux ressources les textes disponibles en vigueur relatifs ou citant les PPRE.

<p>Loi</p> <p><b>Article L311-3-1</b></p> <p>Modifié par <a href="#">LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 36</a></p>	<p><i>A 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 met en place, dans des conditions fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale, des dispositifs d'aide qui peuvent prendre la forme d'un programme personnalisé de réussite éducative. Le directeur d'école ou le chef d'établissement associe les parents ou le responsable légal de l'élève à la mise en place de ce dispositif.</i></p>
<p>Décret</p> <p><b>Article D. 311-11, créé par le décret n° 2014-1377 du 18-11-2014</b></p>	<p><i>Pour soutenir la capacité d'apprendre et de progresser de tous les élèves des écoles publiques, des établissements publics locaux d'enseignement ainsi que des établissements d'enseignement privés ayant conclu un contrat avec l'État, et mettre en œuvre le principe d'inclusion mentionné à l'article L. 111-1, ceux-ci bénéficient dans leurs apprentissages scolaires d'un <b>accompagnement pédagogique</b> qui répond à leurs besoins.</i></p> <p><i>Mis en œuvre prioritairement par les enseignants, cet accompagnement porte sur tout type d'apprentissage et comprend notamment des aides appropriées aux difficultés rencontrées.</i></p>

<p>Décret</p> <p><b>Article D. 311-12, créé par le décret n° 2014-1377 du 18-11-2014</b></p>	<p><i>Le programme personnalisé de réussite éducative, prévu à l'article L. 311-3-1, 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. Il 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.</i></p>
<p>Circulaire</p> <p><b>Circulaire de rentrée n° 2015-085 du 3-6-2015</b></p>	<p><i>Tous les enfants, sans aucune distinction, sont capables d'apprendre et de progresser : ce principe d'une école inclusive qui ne stigmatise pas les difficultés mais accompagne tous les élèves dans leur parcours scolaire constitue le cœur du décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves et doit concerner l'ensemble des pratiques pédagogiques. Dans son travail quotidien en classe, l'enseignant fait en sorte que chaque élève progresse au mieux dans ses apprentissages. Il ne s'agit plus seulement de répondre aux difficultés de certains élèves mais de donner à tous les moyens de progresser, en mobilisant des pratiques pédagogiques diversifiées et différenciées, grâce notamment aux outils et ressources numériques. Les enseignants organisent leurs enseignements en équipe afin d'assurer une continuité des apprentissages des élèves au sein de chaque cycle ; le conseil école-collège est en cela un outil important pour le cycle 3.</i></p> <p><i>Le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) est désormais défini comme « un ensemble coordonné d'actions conçu pour répondre aux besoins d'un élève lorsqu'il apparaît qu'il risque de ne pas maîtriser à un niveau suffisant les connaissances et compétences attendues à la fin d'un cycle ». Le redoublement ne peut être proposé qu'à titre exceptionnel, à l'issue d'un dialogue avec l'élève et sa famille, et il est proscrit à l'école maternelle.</i></p>
<p>Boîte à outils - Eduscol</p>	<p>La diversité des élèves accueillis dans les écoles et collèges est une réalité qui doit être prise en compte dans l'élaboration des séances d'apprentissage.</p> <p>Des propositions de différenciations doivent permettre à chaque élève de maîtriser les compétences attendues dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Cette acquisition progressive ne se fait pas de la même façon pour tous les élèves et l'école se doit de proposer un accompagnement pédagogique notamment aux élèves qui éprouvent des difficultés.</p> <p>La mise en œuvre d'actions pour aider un élève à développer ses connaissances peut prendre la forme d'un PPRE. Ce programme permet de <b>coordonner</b> une prise en charge personnalisée et peut intervenir à n'importe quel moment de la scolarité obligatoire. Il diversifie les aides proposées qui vont de la différenciation pédagogique dans la classe aux aides spécialisées. Il doit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>identifier les besoins</b> grâce à un diagnostic</li> <li>• <b>fixer des objectifs</b> précis en nombre réduit</li> <li>• <b>se fonder sur des compétences déjà acquises</b></li> <li>• <b>être défini sur une période relativement courte</b>, éventuellement renouvelable</li> <li>• <b>être expliqué à l'élève et sa famille</b></li> </ul>

- **prévoir les modalités d'évaluation** des progrès réalisés et des suites à donner.

### **Modalités d'organisation**

#### **Repérer les élèves**

Un premier repérage des élèves concernés peut être facilité :

- à l'école lors des conseils de maîtres ou de cycle, et au collège lors des conseils de classe ; les échanges d'informations entre les enseignants permettent un premier recensement des élèves nécessitant un accompagnement particulier
- lors de commissions instaurées dans le cadre du **conseil école-collège** pour favoriser la continuité des aides entreprises et en assurer toute l'efficacité
- tout au long de l'année dès qu'un obstacle ou une problématique nouvelle semble freiner la progression.

#### **Diagnostiquer les besoins**

À la suite de ce repérage, les élèves doivent bénéficier d'un diagnostic sur les compétences du socle commun pour lesquelles l'acquisition semble fragile. Il a pour objectifs :

- de mesurer le degré de maîtrise des connaissances et du savoir-faire de l'élève
- de comprendre l'origine des difficultés rencontrées par l'élève pour établir de façon précise ce qu'il est nécessaire de travailler
- de permettre aux équipes enseignantes de mettre en avant les points d'appui qui, d'une part, rassureront les élèves et qui, d'autre part, favoriseront la réussite du PPRE.

Une **banque d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique** est disponible et permet aux enseignants de sélectionner les situations les plus appropriées.

#### **Établir les modalités du PPRE**

Les modalités sont formalisées à l'aide d'un document (papier ou numérique) qui permet, d'une part, d'impliquer l'équipe pédagogique et éducative, et d'autre part, de favoriser le suivi des actions à mener. Y seront précisés : l'identité et la classe de l'élève, la ou les compétences à travailler, l'objectif à atteindre, les membres de la communauté éducative impliqués, la période de mise en œuvre du PPRE. Le cas échéant, la participation de personnes extérieures sera précisée notamment si s'imposent un suivi médical (orthophoniste, psychologue, etc.), la mise en place de partenariats (soutien scolaire en lien avec la municipalité ou les associations, dispositifs de réussite éducative), la participation de l'élève à l'accompagnement éducatif.

#### **Informier l'élève et la famille**

Le directeur d'école ou le chef d'établissement associe les parents ou le responsable légal de l'élève à la mise en place du PPRE. Cette information doit rendre visibles les actions menées en clarifiant les modalités d'organisation du PPRE et, le cas échéant, en permettant aux familles ou représentants légaux de s'impliquer dans sa mise en œuvre à l'extérieur de l'école ou de l'établissement. Il n'est pas nécessaire que le PPRE revête un caractère contractuel, même si l'adhésion de la famille sera un vecteur de réussite.

	<p><b>Mettre en œuvre les actions prévues dans le PPRE</b> L'essentiel des actions prévues dans le cadre du PPRE est conduit au sein de la classe grâce à un <b>accompagnement pédagogique</b> spécifique, sauf si la participation de personnes extérieures est requise.</p> <p><b>Évaluer le PPRE</b> Une évaluation personnalisée doit être effectuée en référence aux compétences du socle travaillées durant la durée de mise en place du PPRE. Elle permettra de juger de l'utilité de son interruption ou de sa poursuite. Dans ce dernier cas, l'évaluation permettra de réviser les objectifs et d'introduire de nouvelles actions ou partenariats. À titre d'exemple, un élève dont les difficultés scolaires résultent d'un trouble des apprentissages pourra bénéficier d'un plan d'accompagnement personnalisé prévu à l'article L. 311-7, après avis du médecin de l'éducation nationale ; il se substitue, dans ce cas, à un éventuel programme personnalisé de réussite éducative.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

La lecture de ce tableau atteste que les textes officiels (loi, décret et circulaire) ne constituent qu'un cadre général imprécis voire équivoque.

La circulaire de rentrée constitue le texte de référence adressé aux enseignants (qu'ils lisent ou plus exactement sont susceptibles de lire), or, cette dernière, apparait succincte et ne donne pas les modalités requises pour mettre en pratique ce PPRE.

Ce sont les textes et ressources, n'ayant pas de valeur réglementaire, disponibles sur le site du ministère « Éduscol », qui définissent plus précisément, en termes de recommandations, ce qu'il convient de faire et de quelle manière s'y prendre. Il s'agit des seuls textes qui abordent les objectifs, des exemples génériques de mise en œuvre et l'évaluation de ce dispositif.

Sur ce site, on trouve également les schémas suivants :

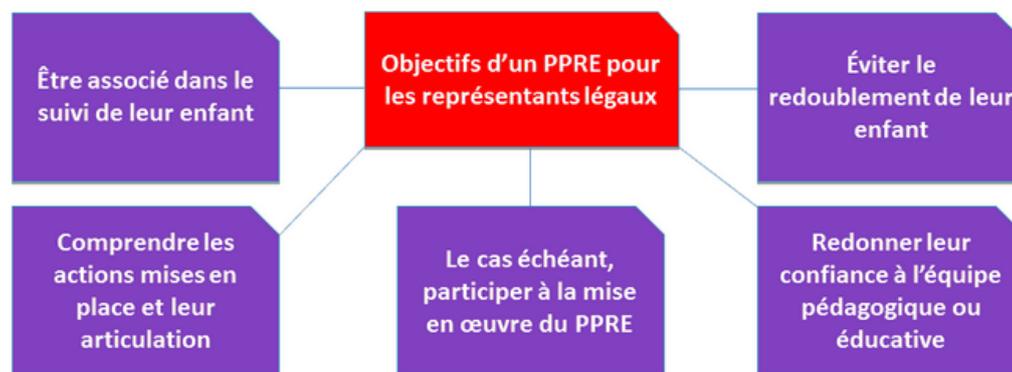
#### Pour l'élève



### Pour les équipes pédagogiques et éducatives



### Pour la famille



## Partie 2 Analyse du recueil de données

### I. Analyse quantitative et qualitative des entretiens des représentations et des pratiques au sujet des PPRE

#### I.1 IENa – inspecteur d’académie adjoint

L’inspecteur d’académie adjoint (IENa) est en poste depuis quatre ans. Auparavant il était inspecteur d’une circonscription (IEN) dans le département. Il seconde le directeur académique<sup>7</sup> concernant le pilotage du premier degré (les écoles maternelles et élémentaires du département). Il est à l’interface entre le directeur académique et les inspecteurs et les coordonne.

Quand IENa aborde les politiques d’aide ministérielle, il se réfère au premier texte de 1998, initiant un programme personnalisé d’aide et de progrès (PPAP). Ce dernier a, dit-il, « bousculé les représentations que, à la fois, les cadres et les enseignants se faisaient des programmes puisque pour la première fois, on a dit que finalement le texte suppose qu’à l’école on pourrait ne pas suivre les programmes. Sur un plan culturel, c’était une petite révolution ». Le PPRE entretient une filiation forte à ce PPAP d’après IENa.

#### **Analyse des discours au sujet des représentations (ce qu’on en pense) et des pratiques (ce qu’on en fait) :**

Dans les corpus de cette recherche, on relève des discours relatifs aux **représentations** (ce que l’on sait ou croit savoir à propos des PPRE), et aux **pratiques** (en fonction de la nature des missions exercées et de sa position institutionnelle).

Ceci nous renseigne sur le contexte réglementaire et « managérial ».

---

<sup>7</sup> En France, il y a un directeur académique responsable des services de l’Education Nationale par département.

## Le discours

Le discours d'IENa est assumé. Le locuteur assume son énoncé et indique sa pensée au sujet des PPRE. L'utilisation du pronom « je » atteste de cet engagement. Le tableau 1 ci-dessous répertorie l'usage du pronom « je » tout au long du discours d'IENa.

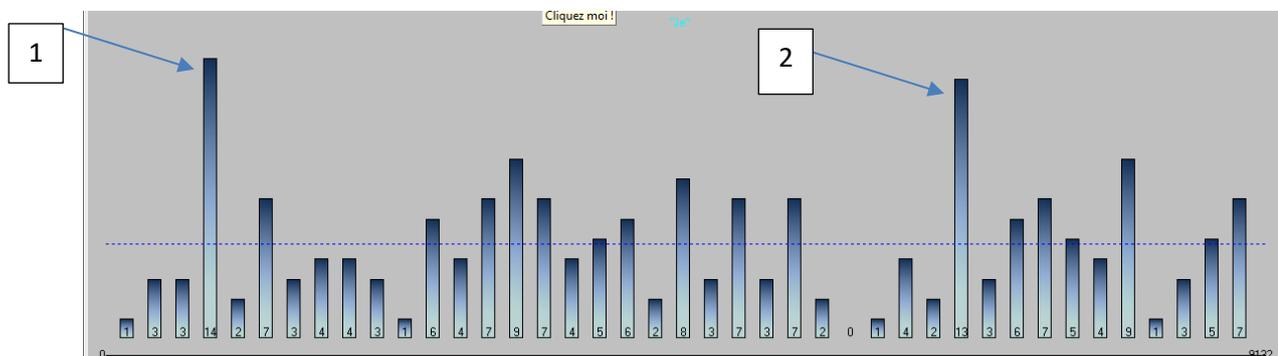


Tableau 1 : le « je » dans le discours d'IENa

On note des occurrences importantes du pronom « je » en tout début d'entretien et dans le dernier quart. Ces deux moments correspondent au moment où IENa se présente (1) et fait des commentaires au sujet des PPRE (2). Le graphe atteste d'une mise en « je » constante d'IENa : il s'engage dans ses propos. Pour illustrer et approfondir ce que nous venons de mettre en lumière, nous avons croisé dans Tropes « je » et « PPRE ». Nous obtenons ainsi un ensemble de verbatim que nous exposons ci-dessous.

Le premier extrait de verbatim (tableau 2) correspond au moment que nous avons nommé 1 sur le graphe (IENa se présente). Le second que nous avons nommé 2 (tableau 3) correspond au moment au moment où IENa commente les PPRE.

Le logiciel Tropes fait apparaître 20 extraits de discours qui croisent le « je » et le PPRE.

Bien je pense que ça répond très, très bien à la question, le portrait général du département.

- + Alors là, vous me posez une colle puis je trouve c'est toujours intéressant d'avoir posées des colles
- + parce qu'en fait à vous écouter je me dis que c'est un travail que
- + je n'ai pas fait. Je suis IEN, adjoint inspecteur d'académie depuis trois ans.
- + c'est entrée une que je n'ai prise jamais depuis que je suis là parce qu'elle commence déjà
- + mais être un peu ancienne pour moi. C'est-à-dire qu'elle résulte du plan pour l'école de 2008.
- + les choses se sont mises en place avec une dynamique départementale sur laquelle moi depuis que
- + je suis adjoint, je ne suis revenu pas. Alors donc je suis pas,
- + je ne suis pas capable finalement d'avoir vue une de la faisabilité de la réalité des PPRE.
- + Mais par ailleurs le dispositif lui-même du PPRE, la façon dont le texte définissait le PPRE fait que je pense même qu'un inspecteur,
- + enfin je ne sais pas ce qu'ont pu dire mes collègues à ce sujet, mais il s'est exercé vraiment une vraie tension
- + si je peux m'exprimer ainsi. RÉPONSE 2 : Donc le PPRE en fait dans
- + Mais bon, c'est pour ça que je ne peux pas répondre à la question.
- + je vous donne des données chiffrées. Je pense qu'elles ne seraient pas le reflet d'un climat, enfin de...
- + qui dit bien je ne les ai pas tous. Je demande aux enseignants,
- + je sais pas trop en fait. RÉPONSE : Eh voilà. RÉPONSE 2 : Il les voit finalement
- + Je pense qu'on avait autre chose avant. On avait le PPAP, le programme personnalisé d'aide et de progrès, voilà.
- + Je vous ferais un point encore là-dessus parce que c'est vraiment... RÉPONSE :
- + Et ça a bousculé je me souviens, ça date des années 2000 ça a bousculé les représentations
- + Et là je pense que finalement, quelles que soient les modalités de PPRE retenues,

Tableau 2 : Extrait 1 de verbatim de IENa croisement « je » et PPRE

Ces extraits attestent d'une grande honnêteté d'IENa qui reconnaît son peu d'engagement, au moment de l'entretien, sur la question des PPRE. Selon lui, le PPRE n'est plus un sujet d'actualité. Au niveau départemental, il n'existe plus de travail d'équipe relatif au PPRE d'où le « je » qui prime.

Le logiciel Tropes fait apparaître 20 extraits de discours qui croisent le « je » et le PPRE.

- Dui, pour moi, de toute façon on ne peut pas avoir un regard sur la difficulté scolaire en étant isolé dans sa classe.
- + Pour moi c'est une évidence. Enfin, vous parlez, Mme Touleteri (ph) parlait des CP à 12.
  - + moi j'enseigne, j'ai de la chance, j'ai 13 élèves puis maintenant
  - + je veux plus entendre parler de rien du tout, fichez moi la paix, même avec le meilleur des enseignants on ira au mur.
  - + j'en suis sûr et certain. C'est vraiment parce qu'à un moment donné on va partager de l'expérience
  - + Donc pour moi la logique de réussite du PPRE elle tient au travail en équipe.
  - + D'ailleurs j'en ai pour preuve ce que je disais en début d'entretien sur le fait que un des endroits où on entend parler du PPRE c'est l'équipe éducative.
  - + en disant regardez j'ai fait un PPRE, on va dire est-ce que vous avez fait un PPRE
  - + Mais pour moi c'est bien la preuve qu'à moment donné ça arrive dans la communauté.
  - + moi j'en suis convaincu qu'il y a des écoles où ça se fait.
  - + je dirais imposé parce que l'équivalent du PPRE c'est le PEI et il n'est pas à charge de l'enseignant dans sa classe.
  - + par rapport à ce mot, délégation, je crois que le souhait de l'institution, du Ministère a été justement de dire arrêtons de déléguer.
  - + Je crois que là vraiment le PPRE c'était de mon point de vue en tout cas, je l'interprétais comme cela et
  - + je rebondis sur ce mot délégué, je crois que c'était vraiment l'idée
  - + Et donc je fais l'hypothèse que le PPRE a été aussi inscrit de façon aussi forte dans les textes pour cette raison-là.
  - + Oui je pense qu'il est utile mais je pense que c'est en ce sens que
  - + je disais tout à l'heure qu'il faudra à un moment avoir une analyse critique, je pense,
  - + Je reste convaincu qu'il y ait PPRE ou qu'il n'y en ait pas, peu importe
  - + Voilà je ne peux pas imaginer qu'on va aider à la réussite scolaire des élèves
  - + je vais prendre sur des fondamentaux, il est important d'avoir un premier temps de brassage de la notion collectif.

Tableau 3 : extrait 2 de verbatim d'IENa à propos des PPRE en utilisant le « je »

Dans les commentaires qu'IENa fait des PPRE, l'emploi du « je » renvoie à ce qu'il pense des enjeux institutionnels et collectifs.

Dans ces extraits IENa fait état, au moment de l'entretien, de son impossibilité à identifier si les PPRE sont réalisés et mis en œuvre. En revanche, il indique les raisons qui ont, selon lui, conduit à la création de ce dispositif. Il indique aussi ce que l'institution porte à propos de ce qui est demandé aux enseignants : l'élaboration des PPRE et leur mise en œuvre.

Pour poursuivre l'analyse du discours, nous avons repris l'entretien au grain de l'énoncé et y avons sélectionné certains verbatim. Le logiciel Tropes ne permet pas, en effet, de réaliser un « déchiffrement » ou « déchiffrement structurel » (Bardin, 2013). Le tableau ci-dessous reprend ces verbatim, les localise dans le discours (colonne « interventions ») et nous y portons des interprétations.

Interprétation du chercheur	Interventions	Verbatim
Présentation et sentiment général.  Le PPRE n'est plus un sujet d'actualité pour l'échelon départemental.	64-71	Je suis IEN adjoint à l'inspecteur d'académie depuis trois ans. C'est ma quatrième année. Et c'est vrai que c'est une problématique [le PPRE], c'est une entrée que je n'ai jamais prise depuis que je suis là parce qu'elle commence déjà – alors ça va vous surprendre – mais être un peu <b>ancienne</b> pour moi. C'est-à-dire qu'elle résulte du plan pour l'école de 2008. <b>On fait l'hypothèse</b> 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 <b>pas revenu</b> .

Dès le début de l'entretien IENa indique que le PPRE n'est plus un sujet sensible. Mais quand il dit « (...) 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. », il utilise un « on » générique attestant d'une certaine désimplication. Malgré tout, depuis qu'il est en poste, il ne s'est pas penché sur la question des PPRE.

Si la question du PPRE n'est plus un objet pour lui, localise-t-il ce dispositif dans la réglementation institutionnelle ? Nous avons cherché des traces des références qu'IENa emploie.

Interprétation du chercheur	Interventions	Verbatim
Le PPRE est inscrit dans la loi	141	avec une circulaire
	142	inscrit dans la loi
	264	comme il est obligatoire

IENa localise bien le PPRE dans la littérature règlementaire. En revanche, il envisage le PPRE comme obligatoire alors que ce sont les aides à destination des élèves qui rencontrent des difficultés qui le sont. Il y a donc là une interprétation d'IENa qui ne correspond pas tout à fait à la logique de la réglementation.

Les verbatim suivants sont courts et sont relevés tout au long de l'entretien.

Interprétation du chercheur	Interventions	Verbatim
L'encadrement n'a pas la possibilité de poser un cadre disciplinant. Le suivi des dispositifs d'aide est lacunaire et inopérant.	62	Alors là vous me posez une colle.
	73	je ne suis pas capable finalement d'avoir une vue de la <b>faisabilité</b> de la réalité des PPRE
	75-76	un inspecteur peut être en <b>difficulté pour dire précisément le nombre de PPRE</b>
	95-96	les données que nous faisons remonter sont très <b>peu fiables</b> sur le PPRE
	107	ça servirait à rien que je vous donne des données chiffrées
	236-237	globalement on sait qu'il <b>faut faire</b> des PPRE.
	482-483	un élève en grande difficulté scolaire aura un PPRE effectivement

Comme le PPRE n'est pas un objet sensible dans le département, IENa reconnaît l'absence de contrôle ou de vérification de l'effectivité de la mise en œuvre de PPRE dans les classes. On voit ici que sans pilotage départemental, la lisibilité du nombre et des manières d'utiliser les PPRE n'existe pas. « Il faut faire des PPRE », mais sans savoir comment ils sont effectivement faits. Manifestement, même l'IEN de chaque circonscription ne le saurait pas plus. De ce fait, la documentation des enquêtes nationales est délicate.

Interprétation du chercheur	Interventions	Verbatim
IENa indique que l'encadrement n'a pas identifié la manière de conduire un pilotage (un cadre habilitant) susceptible de faire de ces dispositifs des instruments d'évolution des pratiques enseignantes.	95-96	les données que nous faisons remonter sont très peu fiables sur le PPRE
	269-270	avant que ce soit inscrit dans la loi on est bien sur une logique contractuelle
	276-277	on transforme cela en PPRE avec la même logique contractuelle, mais on l'inscrit dans la loi

Il invoque une réglementation excessive ayant éloigné les acteurs et ayant fait perdre le caractère potentiellement habilitant du dispositif	286-287	ça n'a évidemment pas été le discours tenu <b>mais les choses se sont faites comme cela.</b>
	287-288	Et donc on va trouver parfois dans la relation installée entre l'inspecteur et l'enseignant
	295-297	le PPRE est moins présenté comme un moment partagé de progression de l'élève que comme <b>une preuve de l'aide</b>
	297-298	Ça, ça peut avoir faussé un peu la représentation qu'on a du PPRE.
	307-308	la logique du PPRE est corrélée avec une mise en œuvre et de pratiques pédagogiques dans la classe.
	312-313	ça ne montre pas que finalement l'enseignant a une <b>vraie préoccupation</b> pour cet élève
	315-316	<b>Là ça a l'odeur et ça a le goût de l'aide</b>
	319-320	Et donc là pour le coup, là, oui, de mon point de vue on a vraiment faussé le jeu, hein?
	371-372	institutionnaliser (avec cette force-là) éloigne (du) sens
	IENa insiste sur le caractère dissocié du PPRE et de la demande d'aide au réseau d'aide aux élèves en difficulté	435-437
452-453		pas une corrélation systématique (inaudible) que j'ai un PPRE, je vais avoir besoin du réseau d'aide
456-457		dans la circonscription où j'étais, oui, oui, c'était <b>vraiment dissocié</b> j'aurais tendance à penser que ça l'est
457-458		c'est peut-être un petit peu éloigné, c'est sans doute éloigné des principes
500		l'enseignant travaille quand même dans sa classe et a ce sentiment de solitude

IENa reconnaît in fine que même le cadre disciplinant ne peut être posé assurément dans ce domaine.	575-576	je pense, qui contribue à renforcer (...) le risque de stigmatisation des élèves les plus fragiles
	656-657	c'est l'effet pervers finalement du PPRE
	680-681	Il y a quand même encore beaucoup d'écoles où c'est difficile à mettre en place

Le terme de preuve est plusieurs fois employé par IENa : le PPRE se réduit à une preuve, une sorte d'emblème de l'aide, même si ce PPRE reste un papier à remplir et n'atteste pas d'une « vraie préoccupation » de l'enseignant : « ça a l'odeur et ça a le goût de l'aide » (IENa), mais ça n'en est pas vraiment une. Le discours de IENa oscille entre les deux pôles : oui, le PPRE est une aide ; non, ce n'est qu'un habillage non effectif d'une aide. IENa dissocie également RASED et PPRE plutôt qu'il ne les imbrique. Ces deux dispositifs ne sont, pour lui, pas « corrélés », il ne s'agit donc pas d'une palette d'aides articulées.

IENa, dans son discours, manie les paradoxes, les tensions.

Au moment de l'entretien, les PPRE ne sont plus un objet départemental sensible, pourtant IENa fait état de sa conviction de l'intérêt du dispositif.

Le PPRE permettrait un traitement collectif voire collaboratif de la difficulté scolaire, pourtant IENa évoque, en même temps, les effets pervers d'un contexte réglementaire injonctif.

L'inscription dans la loi du PPRE aurait, selon IENa, tout à la fois permis et fait perdre au dispositif sa dimension contractuelle entre l'enseignant et la famille de l'élève rencontrant des difficultés scolaires.

IENa présente le PPRE comme un outil amenant les enseignants à se préoccuper de la difficulté scolaire, tout en déplorant les modifications réglementaires successives et les injonctions ayant conduit à un abandon progressif du dispositif en tant qu'objet susceptible de faire évoluer les pratiques collaboratives des enseignants.

L'institutionnalisation du dispositif serait alors un objet de « preuve », de justification de la prise en compte de la difficulté scolaire, mais sans effet réel ou systématique (pense-t-il) sur les réponses des enseignants.

## I.2 IEN – inspecteur de l'éducation nationale

IEN est un cadre de l'éducation nationale qui administre une circonscription du premier degré, c'est-à-dire un espace géographique regroupant un certain nombre d'écoles. Il est le supérieur hiérarchique des 350 enseignants des écoles publiques de cette circonscription qui accueillent quelques 5 000 élèves. Il occupe ce poste depuis sept ans. La circonscription est décrite comme péri-urbaine avec des écoles de ville et des écoles en proximité de l'agglomération. C'est un « secteur qui est globalement, à quelques exceptions près, plutôt favorisé socialement ».

Il ne connaît pas précisément le cadre réglementaire qui régit la mise en œuvre des PPRE. Il décrit son pilotage dans le domaine du traitement de la difficulté scolaire à partir de sa position institutionnelle. Il indique comment à partir des moyens dont il dispose (inspections et pilotage du réseau d'aide principalement), il a tenté et tente de faire respecter ce qu'il retient du cadre règlementaire tout en tentant d'impulser des pratiques collaboratives entre enseignants et enseignants spécialisés.

### **Analyse des discours au sujet des représentations (ce qu'on en pense) et des pratiques (ce qu'on en fait) :**

Dans les corpus, on relève des discours relatifs aux **représentations** (ce que l'on sait ou croit savoir à propos des PPRE), et aux **pratiques** (en fonction de la nature des missions exercées et de sa position institutionnelle).

Ces éléments nous renseignent sur le contexte réglementaire et « managérial ».

### **Le discours**

Le discours de IEN est assumé (le locuteur assume son énoncé et indique sa pensée au sujet des PPRE). L'utilisation du pronom « je » atteste de cet engagement.

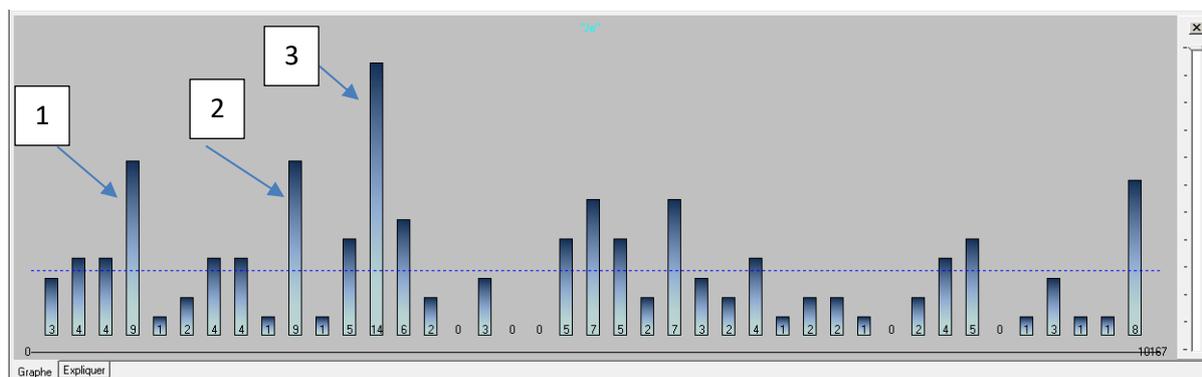


Tableau 4 : le « je » dans le discours d'IEN

On note des occurrences importantes du pronom « je » dans le premier tiers de l'entretien. Ces moments correspondent au moment où IEN se présente (1) et fait des commentaires au sujet des PPRE (2 et 3). Le graphe atteste d'une mise en « je » d'IEN principalement dans ce premier tiers de l'entretien : il s'engage dans ses propos. Pour illustrer et approfondir ce que nous venons de mettre en lumière, nous avons croisé dans Tropes « je » et « PPRE ». Nous obtenons ainsi un ensemble de verbatim que nous exposons ci-dessous.

Le logiciel Tropes fait apparaître 20 extraits de discours qui croisent le « je » et le PPRE.

l'inspecte, je m'en aperçois, on a assez peu de PPRE.

- + je pense que c'est un constat qui est partagé. Vous trouverez ce type de réponse un peu partout.
- + Je sais pas si je réponds à votre question, si je développe ou pas.
- + et là je me suis inscrit dans la continuité de ce qu'avait initié mon prédécesseur,
- + je pense ? RÉPONSE : Bien, ils se ressemblent souvent. Voilà. Et donc un rapport de l'inspection générale avait montré il y a quelques années
- + j'ai en inspection, mais avec une moyenne de jusqu'à présent de 80, aller de 60 à 80 enseignants inspectés par an,
- + je découvre ou pas des PPRE. Et c'est l'occasion d'en parler.
- + j'en vois, enfin j'en vois régulièrement, il lui manque un certain nombre de choses.
- + je vous ai indiqué tout à l'heure c'est qu'on a détourné un peu l'outil pour le faire entrer dans les moeurs.
- + Mais pourtant le PPRE, Marie me disait que ça fait partie d'une circulaire.
- + je ne sais pas, est-ce qu'il y a... RÉPONSE : Sauf, oui, bien sûr. La difficulté enfin pour nous c'est de trouver une entrée qui soit précisément autre que descendante.
- + Est-ce que je peux demander ? Par rapport aux parents, parce que vous disiez qu'il y a des parents
- + quand je dis que les... RÉPONSE 2 : Et le projet se construit avec la collaboration des parents aussi.
- + Quand je vous dis que le projet n'est signé pas, c'est pas que les parents n'ont voulu pas le signer,
- + Enfin, vous m'avez demandé mon avis, donc c'est un avis que je donne.
- + Et j'ai remarqué aussi que le PPRE peut être complètement différent d'une académie à l'autre.
- + Voilà je peux vous en montrer. Voilà. QUESTION : Comment sont décidées les rubriques ?
- + ...je suis arrivé ici donc ça fait sept ans que je suis dans la circonscription.
- + j'ai repris un format qui était celui sur lequel avait travaillé donc l'inspecteur qui
- + m'a précédé. QUESTION : Oui. RÉPONSE : On l'a fait évoluer avec le RASED justement

Tableau 5 : Extraits 1 de verbatim (issu de Tropes) d'IEN à propos des PPRE en utilisant le « je »

Les extraits sélectionnés par le logiciel Tropes montrent ici la manière dont IEN a agi lors de sa prise de fonction dans la juridiction dont il a la charge en s'inscrivant notamment dans la continuité de son prédécesseur.

IEN indique que son travail lui permet d'interroger la mise en œuvre de PPRE, mais sans exercer de contrôle ou porter d'injonction.

Il évoque la manière dont il a ensuite tenté de modifier l'outil afin de tenter de le rendre « nécessaire » en s'appuyant sur l'expertise des enseignants spécialisés, puis comment il l'a « imposé » en le corrélant à la demande d'aide et d'intervention du réseau d'aide.

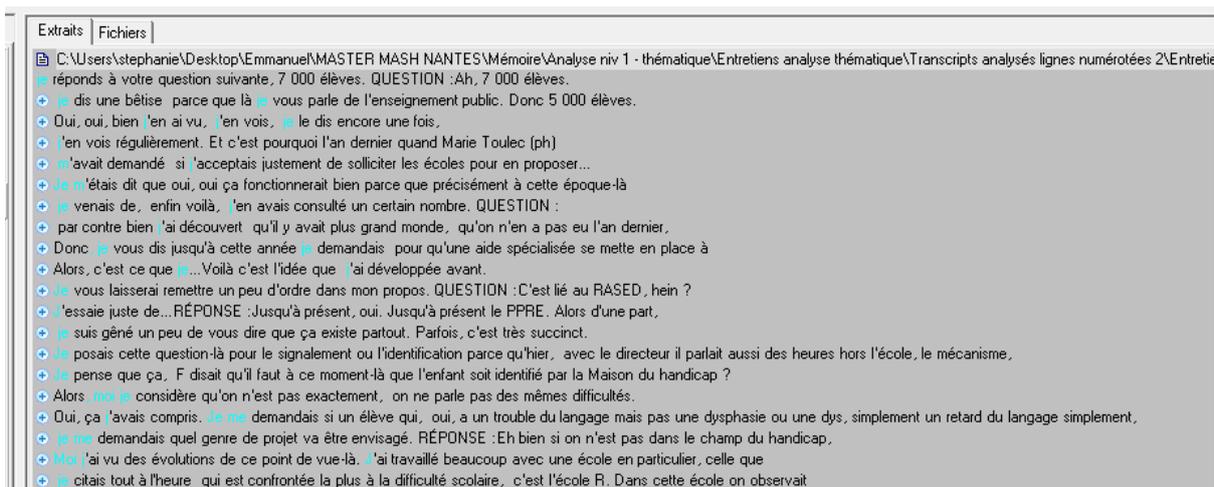


Tableau 6 : Extraits 2 et 3 de verbatim (issu de Tropes) de IEN à propos des PPRE en utilisant le « je »

Dans cet extrait, IEN reconnaît qu’il a constaté une différence notable entre les pratiques réelles et celles qu’il identifiait lors des inspections. Il reconnaît que les PPRE n’existent pas partout, que leur qualité est très variable et indique son impuissance à exercer un contrôle efficace et susceptible de faire évoluer favorablement les pratiques (il reconnaît explicitement les limites du management dans le domaine de la mise en œuvre et du suivi du dispositif).

Pour poursuivre l’analyse du discours, nous avons, comme pour IENa, repris l’entretien au grain de l’énoncé et y avons sélectionné certains verbatim. Le logiciel Tropes, comme nous l’avons vu précédemment, ne permet pas de réaliser un « déchiffrement » ou « déchiffrement structurel » (Bardin, 2013). Le tableau ci-dessous reprend ces verbatim, les localise dans le discours (colonne « interventions ») et nous y portons des interprétations.

Interprétations du chercheur	Interventions	Verbatim
IEN explique comment il a tenté de constituer un cadre disciplinant notamment en corrélant les demandes au réseau d’aide à la formalisation d’un PPRE.	99-106	On a essayé localement, et là je me suis inscrit dans la continuité de ce qu’avait initié mon prédécesseur, de créer une culture du PPRE en conditionnant un certain nombre de choses, d’aide en particulier à la rédaction d’un PPRE. 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. Donc on demandait aux enseignants d’établir un programme, donc un PPRE est considéré



<p>Il justifie son action en insistant sur l'impulsion de la circonscription, minimise le rôle de l'école (alors que le cadre règlementaire confie au directeur la mission de mise en œuvre et suivi du dispositif d'aide aux élèves en difficulté) et interroge l'action de certains enseignants dans ce domaine.</p> <p>Il reconnaît à nouveau que les PPRE n'existent pas partout mais indique essayer de faire respecter le cadre tout en reconnaissant les limites et différences entre écoles.</p>	<p>388-394</p>	<p>Mais c'est vraiment en fonction de l'analyse des enseignants et de leur professionnalisme aussi. On va le dire comme ça.</p> <p>Il y a une incitation forte à le faire. 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. Parfois, c'est très succinct. Mais de plus en plus, enfin presque toujours dans le bureau du directeur vous trouverez au moins un classeur avec les comptes rendus d'équipes éducatives, quelques PPRE, voilà. Après la manière dont c'est organisé et donc on peut l'utiliser dans la durée varie beaucoup d'une école à l'autre.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Pour IEN, 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 (vérification lors des inspections) ou un moyen d'obtenir une aide extérieure (signalement au réseau d'aide pour bénéficier de son intervention). Il évoque des disparités importantes entre écoles : « Il y a une incitation forte à le faire. 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 ».

Il évoque les limites de l'échelon du directeur d'école en insistant sur l'absence de lien hiérarchique entre ce dernier et les autres enseignants d'une école. Il indique que l'échelon de l'école ne semble pas permettre d'agir efficacement dans le domaine de la difficulté scolaire, mais reconnaît des différences dans les pratiques collectives. Enfin, il interroge le professionnalisme de certains enseignants pour justifier les manques : « Mais c'est vraiment en fonction de l'analyse des enseignants et de leur professionnalisme aussi. On va le dire comme ça. »

<b>Interprétation</b>	<b>Interventions</b>	<b>Analyse syntagmatique</b>
<p>IEN décrit le PPRE comme une obligation légale (or seule la mise en œuvre de dispositifs d'aide est prescrite par la loi, ceux-ci <i>peuvent</i> prendre la forme d'un PPRE).</p> <p>IEN assigne la responsabilité de l'aide et du PPRE à l'enseignant de la classe tout en n'ignorant pas la responsabilité du directeur d'école qu'il ne juge pas toujours capable ni légitimé institutionnellement pour jouer pleinement son rôle.</p>	182	mieux qu'une circulaire, c'est dans la loi.
	184	C'est dans le code de l'éducation.
	191	le PPRE s'impose puisqu'il est dans la loi
	524-525	C'est l'enseignant de la classe qui a l'obligation
	653-654	le directeur pourrait presque ne pas être concerné
	692-694	certaines directeurs n'osent pas et certains directeurs n'ont pas non plus les compétences. Voilà, (...) un avis très personnel que je livre là.
702-704	un directeur d'école devrait se sentir légitime (...) à demander à ses collègues d'être en conformité avec la loi	
709-710	une direction d'école confiée à des gens qui ne sont pas chef d'établissement	

IEN, dans son discours, manie les paradoxes, les tensions.

Au moment de l'entretien, IEN reconnaît qu'il existe une différence notable entre ce qu'il identifiait lors des inspections et les pratiques réelles des enseignants concernant les PPRE.

IEN relève d'importantes différences de pratiques tant individuelles (différentes entre les enseignants) que collectives (entre les écoles) dans le traitement de la difficulté scolaire. Il interroge le professionnalisme de certains enseignants et les moyens des directeurs d'école pour une réelle prise en compte de la difficulté scolaire.

Les PPRE devraient permettre, selon lui, un traitement collectif voire collaboratif de la difficulté scolaire, c'est la raison pour laquelle il a tenté de corréler l'élaboration des PPRE aux demandes d'aide au RASED.

IEN reconnaît sa difficulté voire son impossibilité d'exercer un contrôle efficace et identifie les limites de son pilotage en présentant le PPRE comme un indicateur non fiable de la prise en compte de la difficulté scolaire qui demeurerait un moyen d'obtenir une aide extérieure ou une réponse à une injonction administrative.

### I.3 DIR – directeur d'école

L'école de DIR est une école importante comportant 14 classes et scolarisant 314 élèves. Elle est située dans la circonscription d'IEN. Un directeur en France n'est pas un supérieur hiérarchique, il s'agit d'un pair, un collègue avec une charge de direction. Avec 14 classes, DIR bénéficie d'une demi décharge, c'est-à-dire qu'il enseigne à mi-temps et dispose de la moitié du temps pour assurer ses missions de directeur (qu'il est chargé d'assurer également les jours pour lesquels il est en classe).

#### Analyse des discours au sujet des représentations (ce qu'on en pense) et des pratiques (ce qu'on en fait) :

Dans les corpus, on relève des discours relatifs aux **représentations** (ce que l'on sait ou croit savoir à propos des PPRE), et aux **pratiques** (en fonction de la nature des missions exercées et de sa position institutionnelle).

Ceci nous renseigne sur le contexte réglementaire et « managérial ».

#### Le discours : l'utilisation du « je »

Le discours de DIR est assumé (le locuteur assume son énoncé et indique sa pensée au sujet des PPRE). L'utilisation du pronom « je » atteste de cet engagement. On peut noter des occurrences importantes du pronom « je » dans l'ensemble de l'entretien. DIR indique la manière dont il agit alors en tant que directeur d'école en faisant état des limites de son action.

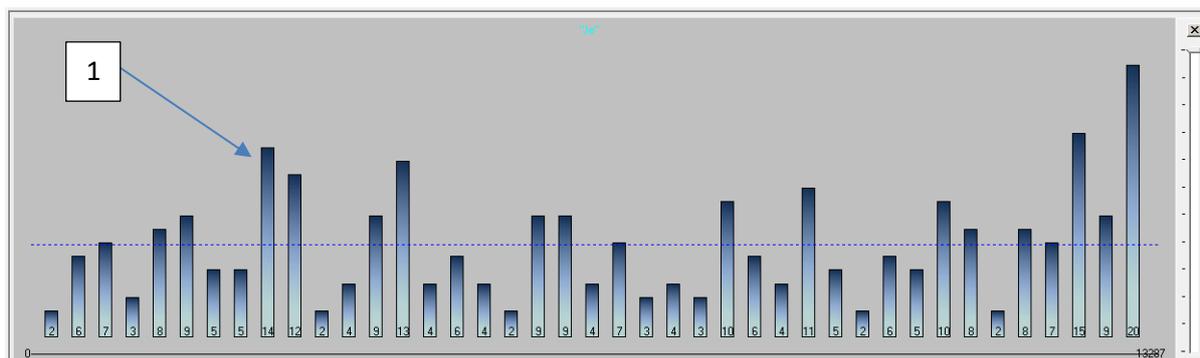


Tableau 7 : le « je » dans le discours de DIR

On note des occurrences importantes du pronom « je » dans l'ensemble de l'entretien. Le premier moment, en dehors de la présentation de son cadre de travail, correspond au moment où DIR réalise les premiers commentaires au sujet des PPRE (1). Le graphe atteste d'une mise en « je » de DIR dans l'ensemble de l'entretien : il s'engage dans ses propos. Pour illustrer et

approfondir ce que nous venons de mettre en lumière, nous avons croisé dans Tropes « je » et « PPRE ». Nous obtenons ainsi un ensemble de verbatim que nous exposons ci-dessous.

Le logiciel Tropes fait apparaître 20 extraits de discours qui croisent le « je » et le PPRE.

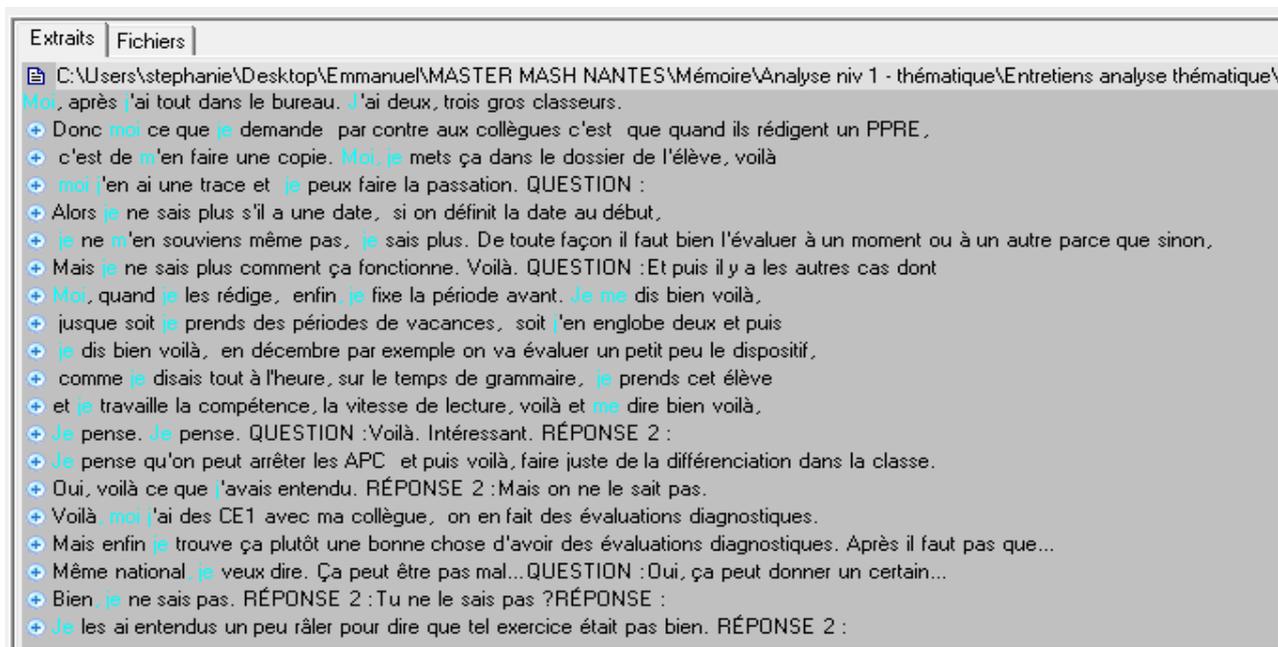


Tableau 8 : Extraits 1 de verbatim (issu de Tropes) de DIR à propos des PPRE en utilisant le « je »

Ces extraits attestent d'un double regard de DIR à propos des PPRE. Il les évoque en tant que directeur et enseignant. Il évoque, à propos des PPRE, ses pratiques de directeur qu'il juge limitées et précise comment il agit en tant qu'enseignant quand il doit en préparer et mettre en œuvre. L'utilisation du « je » lui permet d'évoquer la tension ainsi occasionnée par sa « double identité » (« je » directeur/ « je » enseignant).

## Le discours : l'utilisation du « on »

On note des occurrences importantes du pronom « on » dans l'ensemble de l'entretien. L'utilisation du pronom « on » permet d'évoquer les pratiques collectives. L'usage du « on » renvoie à la pratique des enseignants en tant que groupe professionnel (corps) auquel DIR appartient.

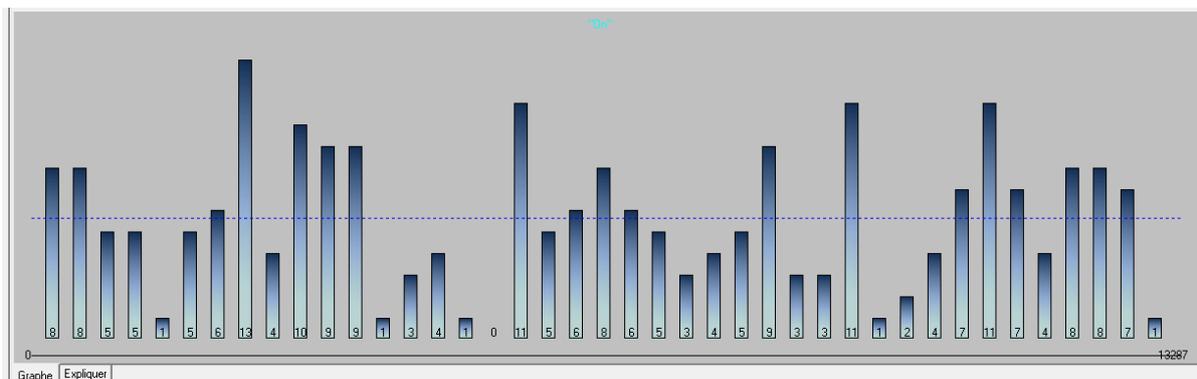


Tableau 9 : le « on » dans le discours de DIR

Pour illustrer et approfondir ce que nous venons de mettre en lumière, nous avons croisé dans Tropes « on » et « PPRE ». Nous obtenons ainsi un ensemble de verbatim que nous exposons ci-dessous.

Le premier extrait de verbatim (tableau 10) correspond à différents moments que nous avons nommé 1 sur le graphe.

Sept extraits de discours qui croisent le « on » et le PPRE.

- + Bien on en a parlé un petit peu de la question de la révision, régulation, révision du plan, s'il faisait l'objet d'une révision.
- + On m'en donne jamais. Quatre pour l'année. QUESTION : D'accord.
- + Évidemment quand on m'en donne un, je suis content mais voilà, il y a eu un PPRE pour l'année avec par exemple difficultés sur la construction du nombre, et puis voilà.
- + Mais voilà on sait quel enfant a des difficultés et dans quel domaine ? Donc après,
- + L'année dernière on le prenait en APC. Par exemple, il avait des APC,
- + puis on va voir si jamais pendant l'été ça a bougé et qu'il y a plus de problème,
- + on arrêtera. Les APC, alors là c'est défini par contre bien. C'est les périodes,

Tableau 10 : Extraits 1 de verbatim (issu de Tropes) de DIR à propos des PPRE en utilisant le « on »

Les occurrences du pronom « on » en lien avec les PPRE attestent dans le discours de DIR de questions collectives, de réponses collectives relatives au suivi des plans et de la difficulté qu'il rencontre à obtenir les PPRE de la part de ses collègues.

Afin de poursuivre l'analyse du discours, nous avons repris l'entretien au grain de l'énoncé et y avons sélectionné certains verbatim. Rappelons ici encore la caractéristique du logiciel Tropes qui ne permet pas de réaliser un « déchiffrement » ou « déchiffrement structurel » (Bardin, 2013). Le tableau ci-dessous reprend ces verbatim, les localise dans le discours (colonne « interventions ») et nous y portons des interprétations comme pour IENa et IEN.

Interprétation du chercheur	Interventions	Verbatim
DIR explique comment il tente de participer à la constitution d'un cadre disciplinant, non pour vérifier l'effectivité du travail de ses collègues mais assurer la continuité du parcours de l'élève.	282-285	Donc moi ce que je demande par contre aux collègues c'est que quand ils rédigent un PPRE, c'est de m'en faire une copie. Moi, je mets ça dans le dossier de l'élève, voilà, parce que pour une raison ou une autre, et s'ils sont pas là dans l'année d'après, voilà, moi j'en ai une trace et je peux faire la passation.
Il indique ne pas être à l'origine des PPRE (tel que le cadre réglementaire le prévoit) et décrit le PPRE comme un outil propre à l'enseignant ne faisant pas l'objet d'un travail collectif.	437-438	Oui. Sauf qu'après je ne les ai pas toujours parce que les collègues ne pensent pas à me faire une copie.
	440-444	Moi, je ne suis pas forcément au courant qu'ils ont rédigé un PPRE pour tel ou tel élève, donc voilà il y a des fois que je... Régulièrement je les relance. Ceux qui ont fait des PPRE, donnez-moi une copie pour que je stocke, parce que c'est vraiment un document qu'ils gardent en classe. C'est vraiment un document interne. Il faut qu'ils fassent la démarche de le photocopier pour moi.

DIR présente le PPRE comme un outil de travail pour les enseignants (interne à la classe) et un outil de suivi du parcours de l'élève rencontrant des difficultés scolaires. Il se positionne comme acteur voire garant du suivi de ce parcours. Il évoque les limites de son action de directeur d'école en évoquant implicitement l'absence de lien hiérarchique entre lui et les autres enseignants de l'école qui lui transmettent les PPRE « s'ils y pensent » ou omettent de lui transmettre.

Interprétation du chercheur	Interventions	Verbatim
<p>DIR fait état d'une instabilité réglementaire. Il indique qu'antérieurement la demande d'aide au réseau constituait la première page du PPRE mais que désormais c'est bien la prise en charge du réseau qui s'inscrirait dans le cadre d'un PPRE déjà formalisé. Il reconnaît néanmoins qu'un PPRE doit être rédigé même en l'absence d'intervention du réseau d'aide si un élève rencontre des difficultés.</p>	138-139	<p>Quand on signale un enfant au Réseau d'aide, il a normalement obligatoirement un PPRE</p>
	155-157	<p>il y a des cas où le PPRE est obligatoire et jusqu'à alors l'année dernière dans la circonscription (...) la feuille pour déclarer et pour demander l'aide du Réseau d'aide, pour déclarer un enfant était la première page du PPRE</p>
	477-79	<p>C'est juste, c'est la note de l'IEN, donc de l'inspecteur concernant le fonctionnement du Réseau d'aide. Et c'est là, toute demande de prise en charge par le RASED s'inscrit dans le...</p>
	481	<p>Et nécessite l'élaboration d'un PPRE. Oui.</p>
	483-484	<p>Mais c'est la seule injonction qu'on ait à propos des PPRE à ma connaissance. Et ça, ça date de la semaine dernière, de vendredi, je crois. Le 12 octobre.</p>
497-498	<p>Après on est censé rédiger un PPRE pour chaque enfant (...) qui a des difficultés</p>	

DIR dit ne pas connaître précisément le cadre réglementaire qui régit la mise en œuvre des PPRE.

Il fait état des tensions réglementaires à propos des PPRE. Le cadre semble fluctuer d'une année à l'autre et DIR évoque des tensions entre ce que les enseignants sont censés faire et les injonctions portées par l'inspecteur de l'éducation nationale.

Interprétation du chercheur	Interventions	Analyse syntagmatique
DIR ne connaît pas le cadre règlementaire institutionnel	486	Question : Donc sinon le PPRE est pas du tout une injonction, n'est pas du tout prévu dans une circulaire.
	490	Réponse DIR : Oui, je pense.
DIR explique que les plans devant répondre aux besoins des élèves rencontrant des difficultés est complexe et mal connu des enseignants	551-553	mes collègues, PPS, PAP, PAI, PPRE, je ne suis pas sûr qu'un tiers réponde correctement à différencier bien les quatre.
	123	C'est vraiment une initiative de l'enseignant.
DIR ne sait pas qu'il devrait être à l'initiative de l'élaboration des PPRE	151	C'est toujours à l'initiative de l'enseignant.
	198	Alors normalement le PPRE, l'enseignant le rédige
	787-788	Il y a un domaine sur lequel je peux imposer des choses. C'est la sécurité.
DIR reconnaît ne pas pouvoir exercer un rôle de garant dans ce domaine.	1016-1017	On n'a pas besoin d'avoir beaucoup de points pour être directeur parce que personne ne veut
Il indique des prérogatives limitées et une fonction peu attractive cantonnée à un rôle administratif.	1083	quand on m'en donne un, je suis content
	1250-125	Moi, quand je demande à mes collègues, non, 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. Mais voilà.
	1320-1321	Mais c'est pas à moi de faire des remontrances ou quoique ce soit. J'ai pas...

DIR, au moment de l'entretien, ne semble pas bien connaître son rôle dans la mise en œuvre des aides à destination des élèves rencontrant des difficultés. Il 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 » alors qu'il s'agit de l'une de ses prérogatives (d'après les circulaires).

Il évoque le fait que ses collègues souhaitent que soit priorisée l'élaboration d'outils pédagogiques lors des temps de travail collectifs et non la réflexion à propos de la difficulté scolaire : « Moi, quand je demande à mes collègues, non, 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 ».

DIR dans son discours, fait état de paradoxes, de tensions.

Au moment de l'entretien, DIR n'a pas une connaissance précise du cadre qui régit la préparation et la mise en œuvre des PPRE.

Il évoque, par une certaine imprécision dans le discours, un cadre fluctuant et peu lisible.

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 ou serait un objet de travail personnel de l'enseignant dans sa classe.

Il décrit son pilotage au sein de l'école dans le domaine du traitement de la difficulté scolaire à partir de sa position institutionnelle qu'il perçoit comme limitée et peu attractive.

#### **I.4 EC – enseignante classe**

Cette enseignante qui compte 15 ans d'ancienneté travaille dans une école classée en réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+) dans un quartier urbain défavorisé. Elle enseigne depuis plusieurs années en classe de cours préparatoire (1<sup>ère</sup> année élémentaire, 6-7 ans) dans cette école. Cela fait la deuxième année que les classes de CP en REP+ ont un effectif d'environ 12 élèves. Auparavant, dans cette même école, cette professeure des écoles travaillait plutôt avec des classes de 26 élèves. Elle a donc désormais moitié moins d'élèves.

## Analyse des discours au sujet des représentations (ce qu'on en pense) et des pratiques (ce qu'on en fait) :

Dans les corpus, on relève des discours relatifs aux **représentations** (ce que l'on sait ou croit savoir à propos des PPRE), et aux **pratiques** (en fonction de la nature des missions exercées et de sa position institutionnelle).

Ceci nous renseigne sur le contexte réglementaire et « managérial ».

### Le discours : l'utilisation du « je »

On note des occurrences importantes du pronom « je » dans l'ensemble de l'entretien. Le graphe atteste d'une mise en « je » d'EC dans l'ensemble de l'entretien : elle s'engage dans ses propos.

Le discours d'EC est assumé et attesté par l'utilisation du pronom « je » (le locuteur assume son énoncé mais indique peu sa pensée au sujet des PPRE, elle se centre principalement sur ses pratiques).

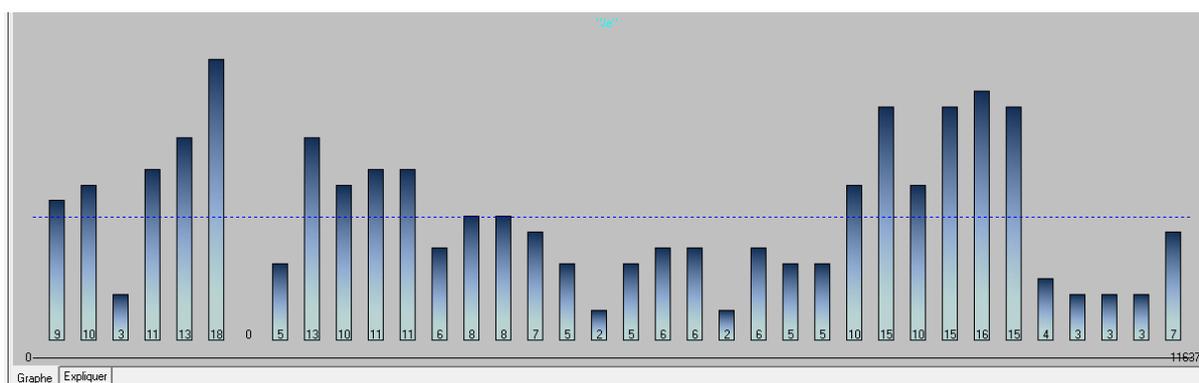


Tableau 11 : le « je » dans le discours d'EC

Pour illustrer et approfondir ce que nous venons de mettre en lumière, nous avons croisé dans Tropes « je » et « PPRE ». Nous obtenons ainsi un ensemble de verbatim que nous exposons ci-dessous.

Le logiciel Tropes fait apparaître 11 extraits de discours qui croisent le « je » et le PPRE.

- + je transmets à l'enseignant. Q : C'est un document en plus.
- + Je vais poser la question, et je l'interprète après. Est-ce que votre pratique est exemplaire ?
- + Je le dis pas si elle est bonne ou pas bonne. Je dis est-ce que pas mal la plupart des enseignants.
- + Autour du PPRE, je parle. R : Ça, je ne le sais pas du tout.
- + Je ne le sais pas du tout comment. On n'a pas... Q : Vous n'en parlez pas nécessairement outre mesure non plus.
- + Même au sein de l'école, je ne sais pas si... Je pense que sur les emplois du temps partagé avec les élèves accueillis ça se fait de plus en plus.
- + Après je ne le sais pas. Non, c'est pas un sujet de formation et de concertation.
- + Je vais vous donner tout pouvoir, je vous investis de la puissance présidentielle. Pendant cinq minutes, vous pouvez faire
- + Alors je ne sais pas. Q : C'est quoi l'idéal pour les élèves en difficulté, pour vous aussi comme enseignante d'élèves en difficulté ?
- + Je pense que le PPRE est pas loin d'être... C'est quand même un outil
- + alors que je pense que c'est un outil qui peut vraiment, vraiment être au bénéfice des élèves et des familles.

Tableau 12 : Extraits 1 de verbatim (issu de Tropes) d'EC à propos des PPRE en utilisant le « je »

Ces extraits attestent d'un double constat d'EC à propos des PPRE. Elle les évoque en indiquant la manière dont elle s'en empare (la manière dont elle s'en sert). Elle indique qu'il ne s'agit pas d'un objet de concertation ou de pratiques collaboratives ni un objet de formation, mais reconnaît qu'il s'agit d'un outil qui demeure utile et qui pourrait apporter du bénéfice aux élèves et à leur famille.

### Le discours : l'utilisation du « on »

L'utilisation du pronom « on » est également important pour évoquer les pratiques collectives. L'usage du « on » renvoie à la pratique des enseignants en tant que groupe professionnel (corps).

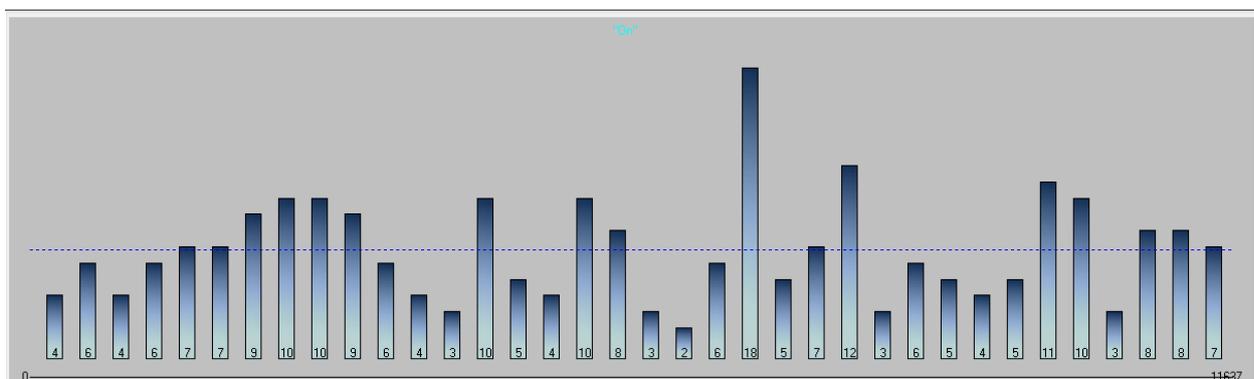


Tableau 13 : le « on » dans le discours d'EC

Pour illustrer et approfondir ce que nous venons de mettre en lumière, nous avons croisé dans Tropes « on » et « PPRE ». Nous obtenons ainsi un ensemble de verbatim que nous exposons ci-dessous.

Le premier extrait de verbatim (tableau 14) correspond à différents moments que nous avons nommés 1 sur le graphe.

- + En conseil des maîtres tous ensemble, on réfléchit dans quelle classe il serait le mieux pour être accueilli.
- + Et à l'élève on présente ça comme un accueil dans une autre classe.
- + Oui, ça se reproche du PPRE mais on le...Je suis pas sûre
- + qu'on se réunit, qui posent suffisamment problème pour qu'on se réunisse collectivement ?
- + parce qu'on a une bonne promo de CP. Ils arrivent tous, enfin ils ont tous la conscience phonétique.
- + qui sont signalés, est-ce qu'on va mettre en place ça, ou on va rester là-dessus ?
- + On peut faire un PPRE. Tantôt on a parlé d'enfants qui étaient maintenus ou souvent
- + et on pourrait le faire aussi pour les enfants qui n'auraient pas de maintien ?
- + parce qu'en plus on a changé de méthode de lecture la même année. Du coup, j'ai du mal à doser
- + ou on a été vraiment plus dans le décodage que je le faisais dans la méthode précédente,

Tableau 14 : Extraits 1 de verbatim (issu de Tropes) d'EC à propos des PPRE en utilisant le « on »

Dans les commentaires qu'EC fait des PPRE, l'emploi du « on » renvoie à la manière dont ces dispositifs ou les dispositifs d'aide à destination des élèves qui rencontrent des difficultés sont

utilisés par elle et ses collègues. Les PPRE ne constituent pas la seule réponse au traitement de la difficulté scolaire : « Oui, ça se rapproche des PPRE mais on... » (EC évoque des emplois du temps partagés, des décloisonnements permettant aux élèves de « retourner » pour certains apprentissages dans une classe de niveau inférieur).

Elle indique que la rédaction des PPRE n'est pas systématique : « On peut faire un PPRE ».

Dans ces extraits, EC fait état, au moment de l'entretien, de pratiques collectives assez éloignées des prescriptions institutionnelles au sujet de l'élaboration des PPRE et leur mise en œuvre.

Le second extrait de verbatim (tableau 15) correspond à différents moments que nous avons nommés 2 sur le graphe.

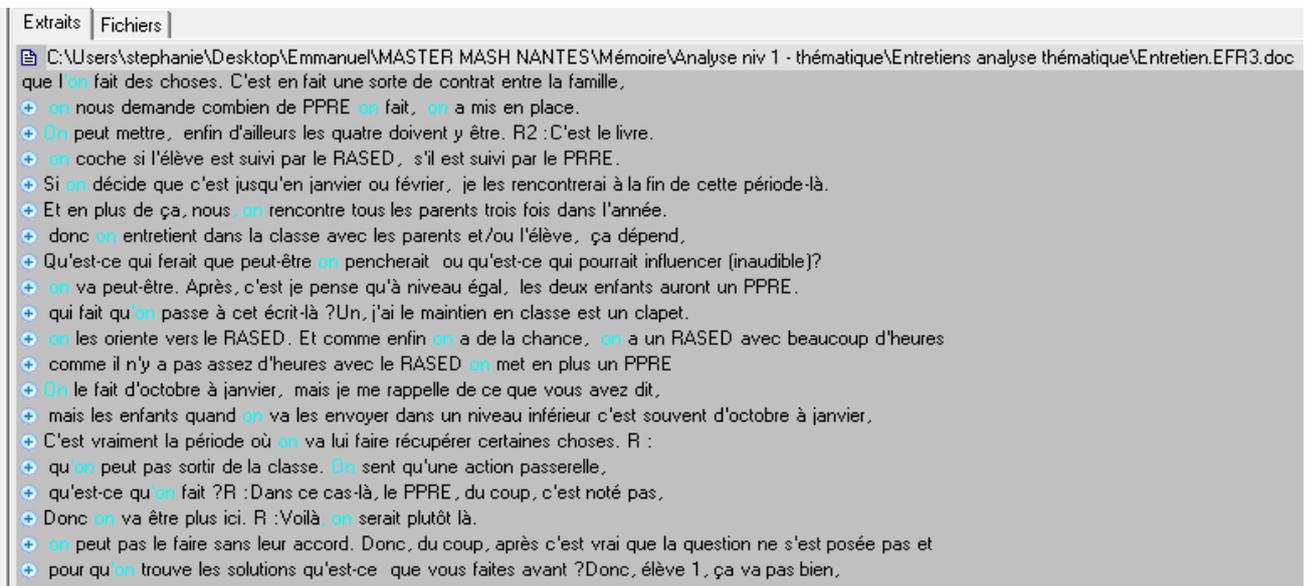


Tableau 15 : Extraits 2 de verbatim (issu de Tropes) d'EC à propos des PPRE en utilisant le « on »

Dans les commentaires qu'EC fait des PPRE, l'emploi du « on » renvoie également à la manière dont ces dispositifs sont portés institutionnellement. Au moment de l'entretien, EC évoque une forme de « contrôle quantitatif » : « on nous demande combien de PPRE on fait, on a mis en place ». Elle évoque une juxtaposition de dispositifs et de modalités d'accompagnement plutôt que d'une réelle collaboration entre enseignants pour répondre aux besoins des élèves rencontrant des difficultés : « comme il n'y pas assez d'heures avec le RASED, on met en place un PPRE ».

Pour poursuivre l'analyse du discours, nous avons repris l'entretien au grain de l'énoncé et y avons sélectionné certains verbatim. Le logiciel Tropes ne permet pas de réaliser un

« déchiffrement » ou « déchiffrage structurel » (Bardin, 2013). Le tableau ci-dessous reprend ces verbatim, les localise dans le discours (colonne « interventions ») et nous y portons des interprétations comme pour IENa, IEN et DIR.

Interprétation du chercheur	Interventions	Verbatim
Le PPRE est perçu collectivement comme un outil de contrôle de la prise en compte de la difficulté scolaire.	327-328  927-928	On nous demande combien de PPRE on fait, on a mis en place. Donc, il y a quand même un petit côté injonctif qui...  On nous l'a présenté comme obligatoire et on ne nous a laissé pas le temps de se l'approprier.
EC déplore que cet outil ait été imposé sans la possibilité d'appropriation.	18-19	On le met en place sous forme de passerelle, nous, entre le niveau où est l'enfant
EC décrit la manière dont l'équipe enseignante à laquelle elle appartient a utilisé le PPRE en le transformant pour le rendre opérant dans leur contexte	92-93	Oui, ça se reproche du <b>PPRE</b> mais on le...Je suis pas sûre que pour chaque emploi du temps partagé la fiche du <b>PPRE</b> soit faite.
EC explique des pratiques à l'œuvre dans l'école dans laquelle elle travaille qui pourraient s'approcher d'un PPRE sans en prendre véritablement la forme	403-404	Souvent les élèves ont déjà commencé le suivi en grande section, et ça sera plutôt les élèves, on les oriente vers le RASED. Et comme enfin on a de la chance, on a un RASED avec beaucoup d'heures mais ça ne fait toujours pas assez d'heures, du coup, comme il n'y a pas assez d'heures avec le RASED on met en plus un PPRE je dirais plutôt. Alors qu'il y a des enfants qui n'auront pas besoin du RASED et juste le PPRE pourrait suffire.
EC reconnaît à la fois des moyens d'aide pour le suivi des élèves et déplore tout à la fois le manque de moyen. Elle peine à identifier comment passer d'un suivi externalisé inévitablement insuffisant à une appropriation collective habilitante ajustée en fonction des besoins des élèves.		

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... ».

Elle indique que d'autres modalités d'aide sont utilisées, mais déconnectées des PPRE qui ne constituent pas la base de la réflexion : « Oui, ça se rapproche du **PPRE** mais on le...Je suis pas sûre que, pour chaque emploi du temps partagé, la fiche du **PPRE** soit faite ».

Les PPRE seraient une modalité complémentaire d'aide : « comme il n'y a pas assez d'heures avec le RASED on met en plus un PPRE je dirais plutôt ».

Interprétation du chercheur	Interventions	Verbatim
Le PPRE constitue un outil personnel de planification et de détermination d'objectifs. Il ne permet pas d'ajuster ou d'adapter des pratiques dans un cadre collaboratif.	317-318	Et le <b>PPRE</b> , moi, je m'en suis servi. Je l'ai investi. Donc, pour le coup, il me sert.
	708-710	C'est ton <b>PPRE</b> jusqu'à un certain point. jusqu'à un certain point. Donc, tu maîtrises tout, tout, tout, puis tous les objectifs qui sont dedans, c'est les tiens. Donc, tu le connais parfaitement le <b>PPRE</b>

Interprétation du chercheur	Interventions	Verbatim
EC décrit le PPRE comme un outil de contrôle institutionnel	326-327	Et puis il y a aussi un côté de l'inspection qui nous demande
	327-328	on nous demande combien de PPRE on fait, on a mis en place
	328-329	il y a quand même un petit côté injonctif qui...
	927	Après il a été trop injonctif

<p>Pour EC le PPRE n'est pas un instrument de collaboration et n'est d'ailleurs pas la condition à la proposition de réponse aux besoins des élèves. Il permet d'acter une situation et faire le lien avec la famille. Si les difficultés sont perçues comme trop importantes, les élèves retournent au niveau inférieur ou sont confiés au réseau d'aide.</p>	<p>928-929 321 323-324 401-402 440-441 530 715-716 766-767 689-691 694-695 318 321</p>	<p>À chaque fois c'était le nombre de PPRE que vous faites</p> <p>Il sert principalement au niveau de la liaison avec la famille</p> <p>Ça permet d'acter les choses</p> <p>on les oriente vers le RASED</p> <p>donner à l'élève la chance d'aller dans la classe inférieure pour apprendre mieux</p> <p>je vais commencer par la différenciation individuelle et après ce sera le RASED.</p> <p>on le met en place quand vraiment on est face à une difficulté plutôt ponctuelle</p> <p>sur l'individualisation il y en a beaucoup qui se fait sans que le PPRE soit mis en place</p> <p>Elle (la directrice) les archive mais il n'y a pas de... Il n'y a pas de regard.</p> <p>La rédaction, non, je pense que c'est vraiment propre à chacun</p> <p>Donc, pour le coup, il me sert.</p> <p>Il sert principalement au niveau de la liaison avec la famille</p>
<p>Le PPRE n'est pas traité par l'équipe ou la directrice, il demeure un outil personnel</p>	<p>324 926-927 929-930</p>	<p>Ça permet d'acter les choses</p> <p>C'est quand même un outil qui est bien pensé.</p> <p>alors que je pense que c'est un outil qui peut vraiment, vraiment être au bénéfice des élèves et des familles</p>
<p>EC indique que le PPRE peut constituer un instrument utile à l'élève</p>	<p>209-211</p>	<p>Mais ce qu'on a perdu c'est le co-enseignement à deux. Ça, c'est sûr qu'on sera plus jamais deux au même moment dans la classe pour observer les élèves, observer l'autre.</p>

EC déplore l'impossibilité de travailler en acte à deux dans la classe.	217-219	Ah, oui. Oui, le fait de pouvoir travailler à deux sur un même groupe classe et de connaître à deux les élèves et de réfléchir à deux aussi, de se poser des questions à deux sur l'élève, sur son avancée.
-------------------------------------------------------------------------	---------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Les PPRE seraient un outil d'aide pour la difficulté ponctuelle : « on le met en place quand vraiment on est face à une difficulté plutôt ponctuelle » et un outil de communication notamment avec la famille de l'élève : « Il sert principalement au niveau de la liaison avec la famille ». Il s'agit malgré tout, pour EC, d'un outil « bien » pensé à l'origine, mais porté de manière trop injonctive : « Après, il a été trop injonctif ». Elle indique que les pratiques réelles prennent en compte les difficultés des élèves, sans toutefois conduire à la rédaction des PPRE : « sur l'individualisation, il y en a beaucoup qui se fait sans que le PPRE soit mis en place ».

EC évoque l'absence d'implication de la directrice d'école dans la préparation et la mise en œuvre des PPRE : « Elle (la directrice) les archive mais il n'y a pas de... Il n'y a pas de regard ».

Elle n'évoque pas les PPRE comme un moyen de collaborer, mais regrette la fin des pratiques de co-enseignement (avec le dispositif « plus de maîtres que de classes »).

EC, dans son discours, manie les paradoxes, les tensions.

Au moment de l'entretien, EC perçoit le PPRE comme avant tout un outil de contrôle institutionnel. Le PPRE n'est ni un outil de concertation ni de formation. Si elle perçoit chez des élèves des difficultés importantes, elle délègue en convoquant le réseau d'aide.

Elle décrit le PPRE comme une action propre à chaque enseignant et constate l'absence d'implication de la directrice d'école.

Pourtant elle reconnaît le potentiel du PPRE, s'il était utilisé autrement. Elle regrette par ailleurs de ne plus pouvoir mener un travail collaboratif en action (co-enseignement).

## I.5 ES – enseignante spécialisée RASED

ES est une enseignante expérimentée (20 ans d'expérience), elle est titulaire d'un CAPA-SH, la certification d'enseignant spécialisé, d'un Master 2 école & éducation inclusives, d'un CAFIPEMF, certification de formateur. Elle enseigne depuis 5 ans en réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (RASED). Elle travaille dans un RASED urbain composé de deux antennes. Dans chacune, exercent trois professionnels : un enseignant spécialisé à dominante pédagogique (maître E), un enseignant spécialisé aide relationnelle (maître G), un psychologue scolaire. L'antenne dans laquelle travaille ES, intervient dans 6 écoles.

### Analyse des discours au sujet des représentations (ce qu'on en pense) et des pratiques (ce qu'on en fait) :

Dans les corpus, on relève des discours relatifs aux **représentations** (ce que l'on sait ou croit savoir à propos des PPRE), et aux **pratiques** (en fonction de la nature des missions exercées et de sa position institutionnelle).

Ceci nous renseigne sur le contexte réglementaire, « managérial » et partenarial.

### Le discours : l'utilisation équilibré du « je » et du « on »

Le discours de ES est assumé et attesté par l'utilisation du pronom « je » (le locuteur assume son énoncé mais indique peu sa pensée au sujet des PPRE. Il se centre principalement sur ses pratiques et les pratiques enseignantes). Le tableau 16 ci-dessous répertorie l'usage du pronom « je » tout au long du discours d'ES.

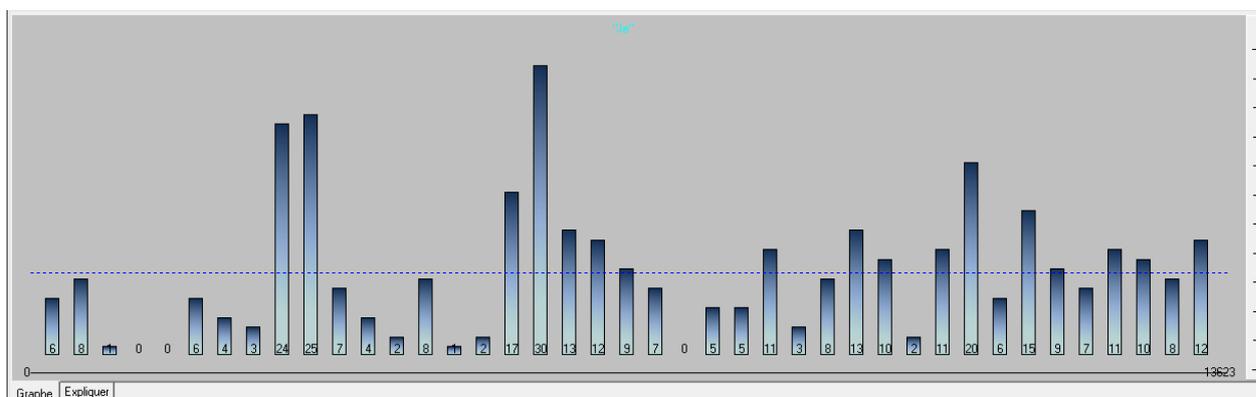


Tableau 16 : le « je » dans le discours d'ES

## Le discours : l'utilisation du « on »

On note des occurrences importantes du pronom « on » dans l'ensemble de l'entretien d'ES. L'utilisation du pronom « on » permet d'évoquer les pratiques collectives. L'usage du « on » renvoie à la pratique des enseignants spécialisés et membres du RASED en tant que groupe professionnel (corps) auquel ES appartient.

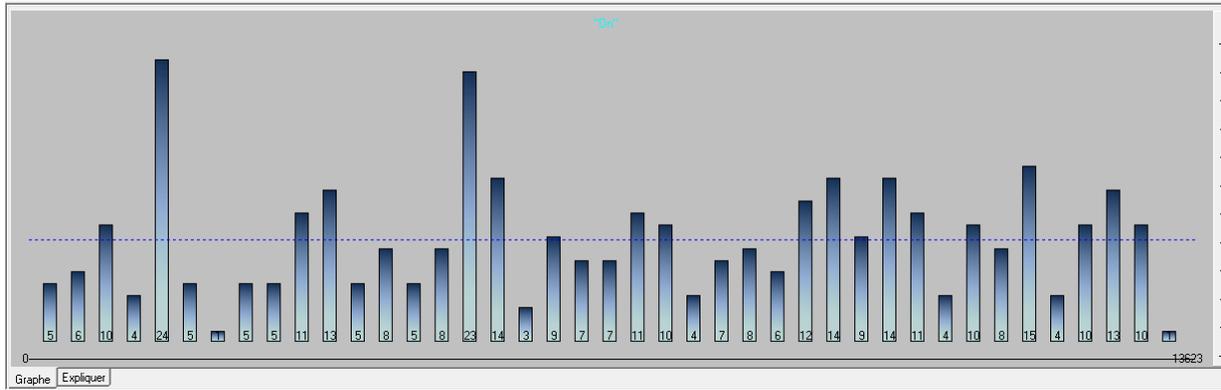


Tableau 17 : le « on » dans le discours d'ES

Le logiciel Tropes fait apparaître 24 extraits de discours qui croisent le « on » et le PPRE.

Extraits	Fichiers
<ul style="list-style-type: none"> <li>on propose, on dit bien peut-être qu'un PPRE ça peut être...Voilà on voit qui fait quoi et voilà,</li> <li>+ Mais nous on peut pas l'imposer à tous les élèves qui ont une demande d'aide au RASED, quoi.</li> <li>+ et dans certains PPRE mais on a un élève par exemple qui est en CM1.</li> <li>+ Bon on essaie d'éviter le redoublement, donc il est passé quand même avec des difficultés,</li> <li>+ et là on s'est dit on fait un PPRE où on va principalement indiquer</li> <li>+ Mais finalement quand on parlait de se partager les élèves en équipe, est-ce que ça, ça existe dans les écoles où vous êtes ?</li> <li>+ Donc on essaie de retourner. Ça se fait sur le niveau en dessous en fait mais pas enfin sur le niveau CP.</li> <li>+ Mais on évite quand même deux ans au moins de redescendre de CM1. C'est compliqué.</li> <li>+ On peut y réfléchir dans le PPRE. Ça peut être une solution effectivement</li> <li>+ quand on est en équipe éducative ou voilà pour voir ce qu'on peut mettre en place.</li> <li>+ Et est-ce qu'on pourrait le faire sans...RÉPONSE : Il n'y a rien de systématique, quoi.</li> <li>+ Et est-ce qu'on pourrait faire ce type de dispositif-là donc de retourner temporairement sans PPRE ?</li> <li>+ On peut pas. Enfin il y a un moment il faut quand même que ce soit noté quelque part.</li> <li>+ qui est très juste et qu'on met en CE2 mais on sait que bien ça va être difficile du coup dans le cours double.</li> <li>+ Tantôt on parlait des objectifs qu'on met à jour, qu'on réactualise.</li> <li>+ On est dans le PPRE puis il y a des enfants sans PPRE. Donc première chose,</li> <li>+ Même si on peut se faire influencer, et ceux qui n'auraient pas de PPRE dans</li> <li>+ quand même, est-ce qu'on formule quand même des objectifs ?RÉPONSE : Bien oui on formule des objectifs.</li> <li>+ en fait on discute avec l'enseignant en fait. Qu'est-ce que tu penses au niveau de l'objectif ?</li> <li>+ Est-ce qu'on peut aller sur cet objectif-là ? Qu'est-ce que t'en penses ?</li> <li>+ On pourrait. QUESTION : Et toi, est-ce que tu pourrais faire ça,</li> <li>+ on fait un projet d'aide et dans notre projet d'aide, en fait après avoir observé l'élève,</li> <li>+ enfin tout ça, nous on rédige un projet individuel pour cet élève et puis après on a un projet de groupe</li> <li>+ Et dans le projet individuel on met des objectifs en fait. On pose des objectifs.</li> </ul>	<p>C:\Users\stephanie\Desktop\Emmanuel\MASTER MASH NANTES\Mémoire\Analyse niv 1 - thématique\Entretiens analyse thématique\Entretien-EFR4.doc</p>

Tableau 18 : Extraits de verbatim (issu de Tropes) de ES à propos des PPRE en utilisant le « on »

Ces extraits attestent d'une effectivité non systématique de la mise en œuvre de PPRE même en cas d'intervention du RASED : « on propose, on dit bien peut-être qu'un PPRE (...) Mais nous, on ne peut pas l'imposer à tous les élèves qui ont une demande d'aide au RASED. » et

d'une utilisation variée des PPRE qui permettent par exemple d'acter des retours ponctuels d'élèves dans les classes de niveaux inférieurs pour certains apprentissages afin d'éviter les redoublements : « on essaie d'éviter le redoublement (...) ça se fait sur le niveau en dessous (...) Enfin il y a un moment où il faut que ce soit noté quelque part ».

### Le terme PPRE dans le discours d'ES : extraits de verbatim de ES à propos des PPRE

Les PPRE sont principalement abordés par ES de manière distanciée et descriptive en se positionnant comme experte.

Le tableau ci-dessous répertorie 19 extraits au cours desquels sont décrits les PPRE.

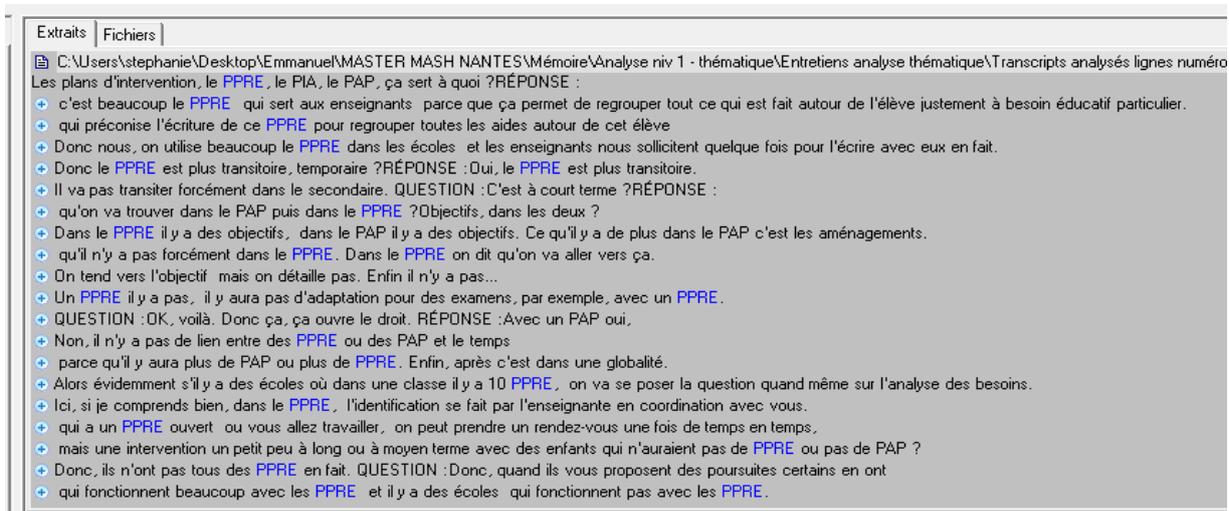


Tableau 19 : le terme PPRE dans le discours d'ES

ES aborde les PPRE du point de vue de la professionnelle experte en présentant le dispositif qu'elle analyse en termes de spécificités et de différences avec les autres plans d'intervention (PAP, PPS notamment) destinés aux élèves ayant un trouble des apprentissages ou un handicap reconnu. Elle évoque la destination : « c'est beaucoup le PPRE qui sert aux enseignants parce que ça permet de regrouper tout ce qui est fait autour de l'élève justement à besoins éducatifs particuliers » et les limites du dispositif : « le PPRE est plus transitoire » ; « Un PPRE, il y a pas, il n'y aura pas d'adaptation pour des examens, par exemple, avec un PPRE ».

Pour poursuivre l'analyse du discours, nous avons repris l'entretien au grain de l'énoncé et y avons sélectionné certains verbatim. Le logiciel Tropes ne permet pas de réaliser un « déchiffrement » ou « déchiffrage structurel » (Bardin, 2013). Le tableau ci-dessous reprend ces verbatim, les localise dans le discours (colonne « interventions ») et nous y portons des interprétations comme pour IENa, IEN, DIR et EC.

<b>Interprétation du chercheur</b>	<b>Interventions</b>	<b>Verbatim</b>
Le PPRE est principalement décrit comme un outil de coordination et de suivi par ES.	24-25	le PPRE qui sert aux enseignants parce que ça permet de regrouper tout ce qui est fait autour de l'élève
	988-989	le PPRE c'est un document qui est utile pour faire la transition d'une classe à l'autre

Le PPRE est considéré par ES comme un outil de suivi et de coordination.

<b>Interprétation du chercheur</b>	<b>Interventions</b>	<b>Verbatim</b>
Le cadre fixé par l'inspecteur de l'éducation nationale est considéré par ES comme disciplinant  Le PPRE n'est pas identifié comme obligatoire pour une intervention du réseau d'aide.  Le cadre général est décrit comme fluctuant d'une juridiction à une autre	322-323	si lui dit tous les élèves à besoin éducatif particulier, voilà, vous, il faut faire un PPRE, bien les enseignants le font
	334-335	Il n'y a pas d'obligation pour l'intervention, non. Tous les gamins que j'ai en intervention ils n'ont pas tous des PPRE
	363-364	il y a des circonscriptions qui ont supprimé la fiche de demande d'aide et qui font directement le PPRE
	448-456	Mais je crois qu'on pourrait faire un document comme la circo de ville 3 avait commencé à faire de la demande d'aide

		avec le PPRE. Le quatre pages là je trouvais qu'il était très intéressant puisque t'avais la demande d'aide, et puis de l'autre côté effectivement t'avais, voilà, tout ce qui entourait cet élève en difficulté, son emploi du temps, enfin, et les objectifs que tous ensemble on pouvait viser. Objectifs par palier en fait, c'était tout petit, hein? On voudrait qu'à la fin de la période, bien que cette élève puisse, soit capable de. Puis une fois que ça s'était fait, bien on passait à un autre objectif et voilà, c'est hyper progressif. Enfin, voilà.
	391	Alors, ça fait des couches en fait.
	393	Ça fait des millefeuilles.
ES regrette que la demande d'intervention du réseau et PPRE ne fasse pas l'objet d'un traitement conjoint et cohérent.	448-449	on pourrait faire (...) la demande d'aide avec le PPRE
ES déplore l'empilement des dispositifs et des procédures pour la formalisation d'actions à destination des élèves.	875-876	Projet aide/PPRE C'est redondant Oui, ça pourrait, on pourrait n'avoir qu'un seul document en fait, hein?

Le cadre règlementaire concernant le PPRE est décrit comme complexe : « Alors, ça fait des couches en fait (...). Ça fait des millefeuilles » et dépendant des directives de l'inspecteur de l'éducation nationale. Ce cadre porté par l'IEN apparait comme disciplinant : « si lui dit tous les élèves à besoins éducatifs particuliers, voilà, vous, il faut faire un PPRE, bien les enseignants le font », sans l'être réellement : « Tous les gamins que j'ai en intervention ils n'ont pas tous des PPRE ».

<b>Interprétation du chercheur</b>	<b>Interventions</b>	<b>Verbatim</b>
ES indique travailler en dehors de la classe ; Elle ne fait pas bénéficier les enseignants de son expertise.	488  512	Donc je pars sur mes 14 séances, et après on fait le bilan.  c'est vrai que je travaille plus en-dehors de la classe

ES évoque les élèves handicapés ou atteints de troubles des apprentissages qu'elle n'accompagne pas.	579-580	on intervient rarement avec des élèves qui ont des PAP
	625-626	Les élèves handicapés, on ne les prend pas. Mais je crois que ça s'est assoupli
	406-408	C'est très rare de trouver des demandes d'aide effectivement qui vraiment qui pointent là où ça pose problème
	427	C'est souvent assez peu précis enfin
	651-652	il y a des enseignants qui ne font pas appel au réseau non plus.
	1024-1025	c'est tout le temps, enfin on est tout le temps dans la communication, dans l'explication, tout le temps avec des enseignants
ES évoque les enseignants qui ne font pas appel au RASED ou alors dont les demandes d'aide apparaissent imprécises.	1108-1109	Nous (...) On est sur une pédagogie un peu différente enfin où on utilise une médiation

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

Elle exclut *a priori* de son champ d'intervention les élèves ayant des troubles des apprentissages reconnus et les élèves en situation de handicap : « Les élèves handicapés, on ne les prend pas. Mais je crois que ça s'est assoupli ».

Elle décrit des pratiques enseignantes très variables et déplore que les demandes d'aide soient globalement imprécises : « C'est très rare de trouver des demandes d'aide effectivement qui vraiment qui pointent là où ça pose problème ».

EC, dans son discours, manie les paradoxes, les tensions.

Au moment de l'entretien, ES perçoit le PPRE avant tout comme un outil de suivi et de coordination impliquant peu les enseignants et ne formalisant pas la collaboration entre enseignants des classes et enseignante spécialisée.

Le PPRE ne constituerait donc pas un outil permettant une véritable collaboration entre enseignants des classes et enseignants spécialisés de RASED dans la mesure où les enseignants des classes manqueraient d'expertise dans l'analyse des besoins des élèves, et que les enseignants spécialisés interviendraient principalement en dehors de la classe.

Du point de vue du cadre, ES interroge la juxtaposition des dispositifs, notamment PPRE et projet d'aide du RASED, et indique des pratiques réglementaires différentes en fonction des circonscriptions de l'éducation nationale.

## **II. Analyse quantitative et qualitative des entretiens : les représentations à propos de la difficulté scolaire**

La première phase d'analyse a permis, d'une part, d'établir une interprétation de ce que pensent les acteurs de la difficulté scolaire et du contexte managérial et réglementaire dans sa dimension disciplinante et/ou habilitante, et d'autre part, de réaliser un portrait synthétique de chacun précisant sa position au sujet du cadre régissant les PPRE.

Cette deuxième phase d'analyse propose de mesurer la place dans les discours des représentations défectologiques ou pathologisées de la difficulté scolaire. Il s'agit de compléter la première phase en relevant les termes utilisés en lien avec la pathologie ou défectologie. Nous proposons ensuite de compléter cette deuxième phase en levant les ambiguïtés c'est-à-dire en procédant à une analyse de ces termes en contexte. Enfin, nous proposons de consolider l'interprétation de ce que pensent les acteurs au sujet de la difficulté scolaire en analysant l'emploi de termes plus génériques (en regardant si ces termes sont mis en lien explicitement ou implicitement avec d'autres termes renvoyant à une forme de pathologisation ou une vision défectologique de la difficulté scolaire).

## II.1 IENa – inspecteur d’académie adjoint (IENa)

L’analyse quantitative, c’est-à-dire le relevé du nombre d’occurrences des termes évoquant la pathologisation ou la défectologie au sein de l’entretien d’IENa à propos de la difficulté scolaire donne les résultats suivants après application du scénario créé dans Tropes (cf annexe). Le scénario créé permet de filtrer les termes en fonction d’une stratégie d’analyse. Il a été procédé ici à la définition d’une classification propre à partir de termes clés : troubles et mots associés, handicap et mots associés, etc. Les mots apparaissent ensuite classés dans une arborescence (par exemple : troubles et mots associés => troubles dys => dyslexie).

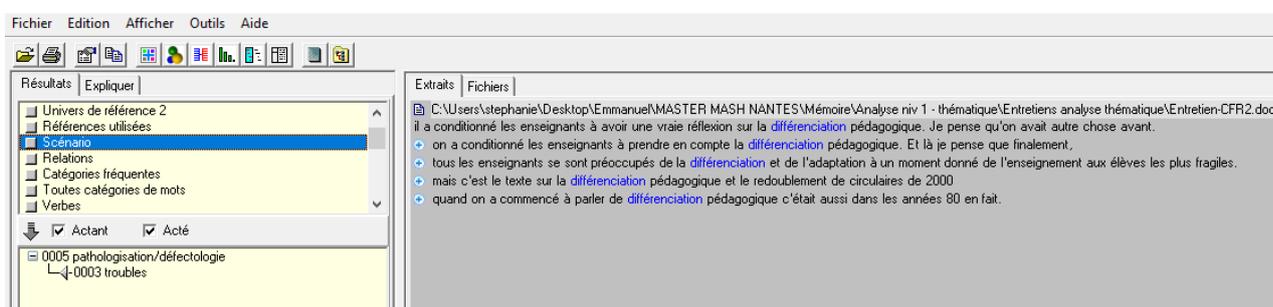


Tableau 20 : les termes en lien avec la pathologisation/défectologie relevés dans les propos d’IENa par le scénario créé avec Tropes

Interprétation de l’arborescence :

Cinq termes en lien avec la pathologisation/défectologie ont été sélectionnés par l’application du scénario créé.

Trois termes renvoient aux troubles, deux au handicap.

Cette très faible fréquence d’utilisation de termes en lien avec pathologisation/défectologie semble montrer une centration du discours autour du fonctionnement institutionnel, du PPRE comme dispositif de traitement de la difficulté scolaire « ponctuelle et légère », et d’une distance par rapport aux élèves.

Afin d’affiner notre analyse, nous choisissons de procéder à une analyse des contextes d’utilisation d’autres termes utilisés dans le contexte scolaire qui pourraient décrire ou aborder la difficulté scolaire. Nous dénommerons « occurrences signifiantes » les occurrences des termes mis en lien dans le discours de chacun des acteurs avec les difficultés rencontrées par des élèves.

Il s’agit d’une forme de « traitement des ambiguïtés » qui ne consiste pas en un simple relevé de mots et de leurs occurrences mais plutôt en une vérification dans le discours de leur

utilisation en lien avec la difficulté scolaire et non de manière générique. Le sens de leur utilisation est ensuite analysé par le locuteur (ici en lien ou pas avec une forme de pathologie/défectologie de la difficulté scolaire).

**Recherche d’occurrences de mots utilisés fréquemment dans le contexte scolaire pouvant être mis en lien avec la difficulté, sans évocation de troubles, pathologie ou handicap.**

Mots choisis :

*Difficultés, remédiation, apprentissage, différenciation, pédagogie, didactique, enseignement*

Sont appelées occurrences significantes celles directement en lien avec la difficulté scolaire rencontrée par les élèves et qui donnent lieu à l’évocation d’une prise en compte de l’enseignant, de l’équipe enseignante, du réseau d’aide. Les occurrences significantes excluent les termes utilisés dans leur sens générique.

MOTS	Occurrences	Occurrences significantes
Difficultés	29	24
Remédiation	0	0
Apprentissage	12	12
Différenciation	0	0
Pédagogie/pédagogiques	0	0
Didactique	0	0
Enseignement	4	3
Total	45	<b>39</b>

**Le terme **apprentissage****

Si l’on prend l’exemple du terme apprentissage, il est utilisé à douze reprises dans l’entretien d’IENa. Cependant les occurrences du terme apprentissage ne concernent pas toujours directement le discours d’IENa. Le terme est parfois utilisé par deux chercheurs menant l’entretien. C’est pourquoi, nous nous intéressons seulement à cinq occurrences du terme réellement employé ou commenté par IENa.

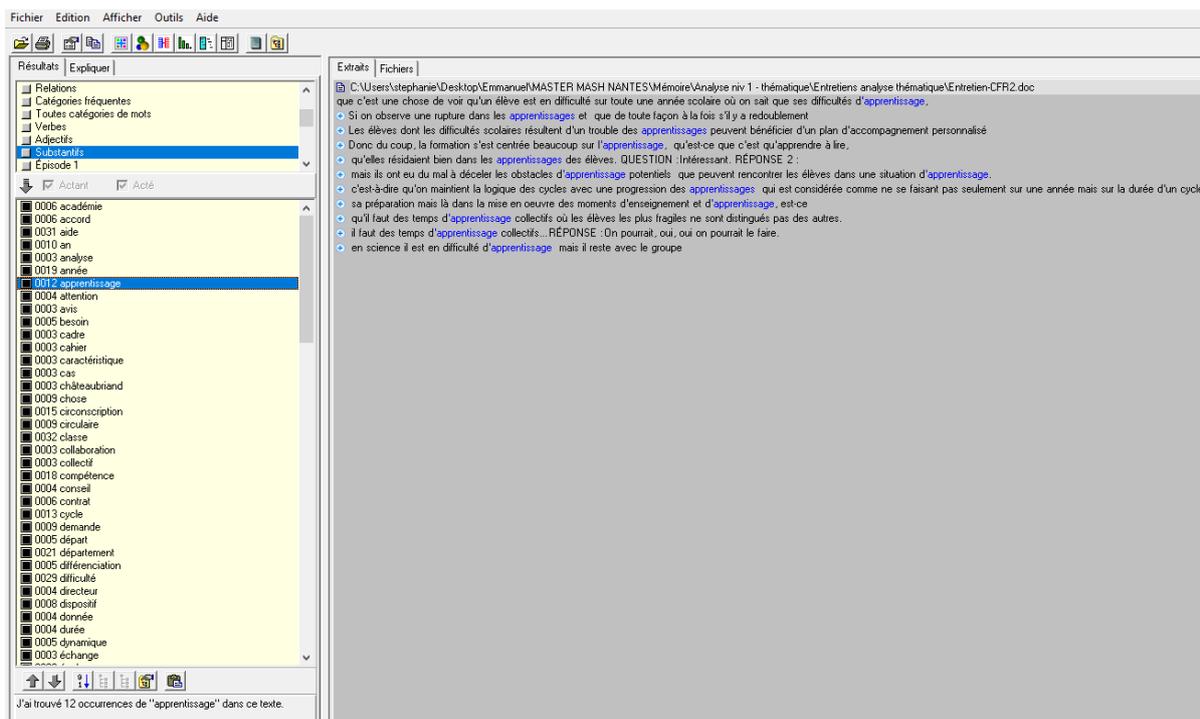


Tableau 21 : le terme « apprentissage » dans le discours d'IENa

Interprétation	Extrait de verbatim	Verbatim
<p>IENa recentre l'esprit du PPRE en indiquant qu'il n'a pas vocation à être long et à traiter la difficulté scolaire grave et persistante mais à faire progresser les élèves sur quelques compétences. Il renvoie la difficulté de mise en œuvre sur une mauvaise interprétation de l'esprit du dispositif par les enseignants.</p> <p>Il ne se centre pas sur l'origine des difficultés et invoque la pédagogie par compétences pour faire progresser les élèves rencontrant des difficultés.</p>	<p>(...) on a attiré leur attention sur le fait que c'est une chose de voir qu'un élève est en difficulté sur toute une année scolaire où on sait que ses difficultés d'apprentissage, les retards qu'il a pu prendre sont tels qu'au CM1 il ne va pas pouvoir suivre le groupe (...)</p> <p>Mais le PPRE lui faisait quand même l'hypothèse qu'on s'appuyait sur des compétences de réussite clairement. (...)</p> <p>Sauf que ça, d'une part c'est complexe à mettre en œuvre parce que ça suppose que l'enseignant, comment dire, maîtrise bien une pédagogie par compétences.</p>	<p>170-174</p> <p>Enfin, il me semble que c'est là la tension qui a été la plus forte chez les enseignants, c'est-à-dire qu'on a attiré leur attention sur le fait que c'est une chose de voir qu'un élève est en difficulté sur toute une année scolaire où on sait que ses difficultés d'apprentissage, les retards qu'il a pu prendre sont tels qu'au CM1 il ne va pas pouvoir suivre le groupe. (...)</p> <p>176-179</p> <p>Mais le PPRE lui faisait quand même l'hypothèse qu'on s'appuyait sur des compétences de réussite clairement. (...)</p> <p>181-190</p> <p>Or et ça, ça caractérise vraiment de mon point de</p>

		<p>vue l'enseignant qui dit il faut faire un PPRE long alors que la logique qui était attendue c'était que bien non, sur quelques compétences qu'on a identifiées vraiment comme étant peu construites, peu consolidées, mais seulement celles-là eh bien il faut mettre le paquet, si je peux m'exprimer ainsi, pouvant dire à la fin de la période de PPRE à l'élève, eh bien là tu vois, tu as fait des progrès. Voilà c'est vraiment... Sauf que ça, d'une part c'est complexe à mettre en œuvre parce que ça suppose que l'enseignant, comment dire, maîtrise bien une pédagogie par compétences.</p>
<p>IENa se positionne en fonction du cadre institutionnel, il ne procède pas à une analyse de ce qui conduit à une « rupture dans les apprentissages ». Ce qui explique l'absence de référence aux causes réelles ou supposées des difficultés rencontrées par les élèves.</p>	<p>Si on observe une rupture dans les <b>apprentissages</b> (...) s'il y a redoublement ou pour prévenir le redoublement, on doit mettre en place un PPRE.</p>	<p>364-369 Pas de redoublement en maternelle et un redoublement exceptionnel en élémentaire. Si on observe une rupture dans les <b>apprentissages</b> et que de toute façon à la fois s'il y a redoublement ou pour prévenir le redoublement, on doit mettre en place un PPRE. Donc on voit bien qu'il n'y a pas que dans la loi qu'on retrouve le PPRE mais qu'on le retrouve aussi dans ces textes liés au redoublement.</p>
<p>IENa confond les dispositifs concernant les troubles des apprentissages et ceux concernant le handicap. Il semble catégoriser la difficulté en deux groupes : celle relevant d'un travail des enseignants par compétences et celle qui se situent du côté de l'élève et</p>	<p>Eh voilà, les PAP, c'est pour les élèves en situation de handicap.</p>	<p>420-427 Précision rép 2 Les élèves dont les difficultés scolaires résultent d'un <b>trouble des apprentissages</b> peuvent bénéficier d'un plan d'accompagnement personnalisé et se substitue à un éventuel programme personnalisé de réussite</p>

<p>qui implique des réponses particulières.</p>		<p>éducative. Ça c'est les PAP en fait.  RÉPONSE: Eh voilà, les PAP, c'est pour les élèves en situation de handicap.</p>
<p>Pour IENa, la logique de cycle permet de penser des progressions sur plusieurs années mais il revient malgré tout sur le principe de partager (au sens d'échanger) entre enseignants pour aboutir à une aide extérieure, à une externalisation de la difficulté, sans doute en lien avec une conception défectologique de la difficulté scolaire persistante.</p>	<p>(...) On maintient la logique des cycles avec une progression des <b>apprentissages</b> qui est considérée comme ne se faisant pas seulement sur une année mais sur la durée d'un cycle (...)  <b><u>ce que l'on attend c'est que dans un conseil des maîtres du cycle, des enseignants puissent à un moment donné partager sur les élèves qui rencontrent des difficultés dans leur classe. C'est là à mon avis qu'est là, qu'est vraiment la réponse en disant peut-être que l'aide extérieure va être utile, va être importante.</u></b></p>	<p>552-565  Ce qui est intéressant c'est que le, comment dire, à la fois les programmes, enfin principalement les programmes et la réorganisation via la nouvelle loi d'orientation a maintenu le principe des cycles. Elle les a même confortés de façon sans doute assez intelligente en faisant de l'école maternelle un cycle entier, en mettant un cycle à cheval entre le CM1, CM2 et la 6e parce que je pense que c'est, et puis en faisant un cycle continu CPCE1, CE2. Ça s'est maintenu, c'est-à-dire qu'on maintient la logique des cycles avec une progression des <b>apprentissages</b> qui est considérée comme ne se faisant pas seulement sur une année mais sur la durée d'un cycle. Ça se construit petit à petit et ce que l'on attend c'est que dans un conseil des maîtres du cycle, des enseignants puissent à un moment donné partager sur les élèves qui rencontrent des difficultés dans leur classe. C'est là à mon avis qu'est là, qu'est vraiment la réponse en disant peut-être que l'aide extérieure va être utile, va être importante.</p>
<p>IENa exprime une conviction au sujet de la participation des élèves les plus fragiles aux</p>	<p>Je reste convaincu (...) qu'il faut des temps d'<b>apprentissage</b> collectifs où les élèves les plus fragiles ne</p>	<p>654-659  Oui, je pense qu'il est utile mais je pense que c'est en ce sens que je disais tout à</p>

enseignements collectifs sans pour autant apporter de pistes quant à la manière de rendre les enseignements accessibles.	sont pas distingués des autres.	l'heure qu'il faudra à un moment avoir une analyse critique, je pense, qui contribue à renforcer aujourd'hui à travers de l'école qui est le risque de stigmatisation des élèves les plus fragiles. Je reste convaincu qu'il y ait PPRE ou qu'il n'y en ait pas, peu importe, qu'il faut des temps d'apprentissage collectifs où les élèves les plus fragiles ne sont pas distingués des autres.
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

La première occurrence du terme apprentissage renvoie à la difficulté « ordinaire » dont doit permettre de s'emparer le PPRE. IENa indique la tension pour les enseignants de constater le retard entre « niveau attendu » des élèves et celui qu'ils ont en raison de leurs difficultés. Il invoque la maîtrise de la pédagogie par compétences pour permettre aux élèves de progresser et se centre donc sur l'action enseignante.

La deuxième occurrence du terme apprentissage renvoie cette fois (plus loin dans le discours) à une rupture dans les apprentissages qui pourrait entraîner un redoublement qu'il faudrait éviter. Il ne dit rien des raisons de cette rupture dans les apprentissages.

La troisième occurrence du terme apprentissage permet de déceler une confusion entre les dispositifs concernant les troubles et le handicap tels que définis par les textes. Il semble faire la distinction entre la difficulté scolaire ponctuelle qui relèverait de l'action enseignante et celle des élèves en situation de handicap qui relèveraient d'une compensation (humaine par exemple).

La quatrième occurrence renvoie à l'organisation de la scolarité en cycles qui doit permettre, selon lui, une continuité dans les apprentissages et un partage entre enseignants au sujet des élèves rencontrant des difficultés. La persistance de difficultés devrait conduire à un constat partagé quant à la nécessité de mobiliser une « aide extérieure ». Selon IENa, le regard collectif des enseignants apparaît comme un élément déterminant pour permettre de s'assurer que les difficultés sont bien propres à l'élève et non liées à la difficulté d'un enseignant avec un élève.

La cinquième occurrence traitée indique qu'IENa est convaincu de la nécessité de ne pas mettre à part les élèves fragiles et que des apprentissages collectifs sont nécessaires. Il semble reconnaître ici implicitement que certains élèves sont fragiles par nature.

IENa, dans son discours, essaie de n'aborder que la difficulté ponctuelle qui doit faire l'objet de la formalisation d'un PPRE.

Au moment de l'entretien, il adopte une posture institutionnelle cadrant la difficulté qui peut être traitée par un PPRE, évoque les pratiques enseignantes susceptibles de répondre aux difficultés rencontrées par les élèves et qui permettraient de répondre aux prescriptions institutionnelles (limitation des redoublements par exemple).

Néanmoins IENa laisse apparaître implicitement que certains élèves rencontreraient des difficultés directement en lien avec un trouble ou un handicap. Il semble alors ne pas maîtriser les dispositifs institutionnels censés répondre aux besoins des élèves atteints de troubles et ceux porteurs de handicap. Il évoque pour ces situations le recours à un traitement externalisé.

## II.2 IEN - inspecteur de l'éducation nationale (IEN)

L'analyse quantitative de l'entretien d'IEN au sujet de la pathologisation de la difficulté scolaire donne les résultats suivants après application d'un scénario créé dans Tropes (cf annexe) :

The screenshot shows the Tropes (Français) software interface. The left pane displays a hierarchical tree structure of search results under the category '0068 pathologisation/défectologie'. The right pane shows a list of search results with their corresponding text excerpts.

**Résultats** | Expliquer |

- Style
- Univers de référence 1
- Univers de référence 2
- Références utilisées
- Scénario
- Relations
- Catégories utilisées
- Actant
- Acté

**0068 pathologisation/défectologie**

- 0002 handicap
- 0003 handicapé
- 0012 pps
- 0012 maladie
- 0008 pai
- 0003 soins
- 0024 troubles
- 0003 psychomotricien
- 0017 troubles dys
- 0006 dys
- 0004 dyslexie

**Extraits** | Fichiers |

C:\Users\stephanie\Desktop\Emmanuel\MASTER MASH NANTES\Mémoire\Analyse niv 1 - thématique\Entretiens analyse thématique\Entretien-CFR1.doc

- ce qui est **dyslexie**, etc., **handicap**. Le troisième, ça m'échappe un peu. RÉPONSE :
- Le **PAI**. QUESTION : **PAI** ? RÉPONSE : Le **PAI**. Alors, les **PAI**...
- QUESTION : Ça c'est pour le **handicap**, je crois ? RÉPONSE : Alors, non, le **PPS** alors.
- QUESTION : Ah, le **PPS**. RÉPONSE : Oui, le projet personnalisé de scolarisation.
- c'est pour les élèves porteurs d'**handicap**. Bon. QUESTION : Ah, d'accord. RÉPONSE :
- Ensuite on a maintenant pour les **troubles dys** les **PAP**, les projets d'accueil personnalisés.
- qui remplacent les anciens **PAI dys**. QUESTION : Voilà. RÉPONSE : Et pour la difficulté ordinaire, le **PPRE**.
- Enfin pour la difficulté on va dire. Pour la difficulté scolaire générale, le **PPRE**.
- donc le Programme personnalisé de réussite éducative. QUESTION : Voilà. Donc je pense que c'est sur celui-là
- qu'on veut se concentrer. RÉPONSE : Très bien. QUESTION : Alors est-ce que vous pouvez en tant qu'inspecteur,
- administrateur me parler un petit peu de la démarche qui entoure cet outil-là : comment il est conçu,
- d'où il vient, quelle est un peu l'origine de cet outil-là ?
- Des Mesures particulières comme le soutien d'une **orthophoniste**, d'une **psychomotricienne** ou bien d'un **psychologue**,
- alors là on est dans le champ du **handicap**, sauf dans le cas où on met en place un **service de soins**
- alors dit à domicile mais qui est généralement au plus près du lieu de vie de l'enfant donc à l'école.
- On a des **SESSAD**, donc ça s'appelle un **SESSAD**, c'est-à-dire des services de soins qui se déplacent dans les écoles pour conduire des actions de **psychomotricité**.
- Ça existe aussi. On en a dans l'école justement de **F** avec
- qui vous avez échangé. Ça peut avoir lieu sur le temps scolaire. RÉPONSE 2 :
- Voilà, mais le **droit commun** c'est en-dehors de l'école, sauf **handicap**. QUESTION :
- F** ditait qu'il faut à ce moment-là que l'enfant soit identifié par la Maison du **handicap** ?
- Voilà, et donc l'axe l'objet d'un **PPS** dont on parlait tout à l'heure.
- Ah, donc les programmes **PPS** et **PPRE** peuvent se croiser. RÉPONSE : Oui.
- quand on a un **PPS** souvent on considère que ça suffit. QUESTION : D'accord. RÉPONSE :
- Quand un élève au titre du **handicap** bénéficie d'un **PPS** et se voit proposer un certain nombre d'aide **psychomotricité**,
- bon mais il pourrait également être confronté à des difficultés scolaires basiques : et à ce titre-là il doit aussi pouvoir bénéficier d'un programme.
- Oui, parce que dans les faits lorsqu'un enfant a déjà un **PPS**, l'équipe, l'école,
- ça tient lieu de **PPS** dans le département de la Loire-Atlantique. C'est un document
- qui recense les besoins spécifiques des enfants porteurs de **handicap** et les réponses apportées.
- Donc l'équipe de suivi, elle regroupe les parents, les professionnels de **soins**, le directeur, les enseignants, l'enseignant référent pour le **handicap**.
- Donc l'équipe de suivi elle se réunit régulièrement pour faire le point sur les besoins d'un élève, d'un enfant porteur d'**handicap** et sur les réponses adaptées ou l'évolution des réponses.
- Mais c'est le **PPS**, on va dire. QUESTION : C'est le **PPS**, d'accord. RÉPONSE 2 :
- PPS** ça veut dire quoi ? RÉPONSE : Projet personnalisé de scolarisation. QUESTION :
- Puis c'est plutôt pour les élèves... hein ? RÉPONSE : En fait le **PPS** logiquement il est émis par la Maison départementale des personnes **handicapées**, la **MDPH**,
- ce qu'elle n'a pas fait pendant très longtemps parce qu'elle n'était pas en capacité de le faire.
- Donc finalement c'est l'école à travers les **GEVA-Sco** qui fixe en quelque sorte les conditions dans
- mais pas d'**handicap**. RÉPONSE : Alors là il aura un autre dispositif encore.
- Les **dys**, tout ce qui est **dyslexie**. RÉPONSE 2 : (Inaudible) QUESTION : Non, non
- mais ne relevant pas du **handicap**. On faisait des **PAI**, projets d'accueil individualisés.
- Donc ça ce sont les enfants qui ont des **maladies** qui évoluent sur le long terme,
- qui doivent prendre des médicaments. Et quand un élève souffrait de trouble de **dys**,
- les médecins scolaires étaient mobilisés pour établir des **PAI**, ce qui nous prenait finalement pour...
- ce qui nous prenait beaucoup de temps pour des procédures qui finalement pouvaient être simplifiées.
- qui n'est en réalité qu'un projet, un **PAI** mais pour les troubles **dys**.
- Dys**, tout ce qui est **dyslexie**, **dysorthographe**. RÉPONSE : **Dyslexie**, **dyspraxie**, **dysorthographe**, oui. RÉPONSE 2 :

Tableau 22 les termes en lien avec la pathologisation/défectologie relevés dans les propos d'IEN par le scénario créé avec Tropes

Interprétation de l'arborescence :

Soixante-huit termes en lien avec la pathologisation/défectologie ont été détectés dans le discours d'IEN par l'application du scénario créé.

Trente-deux termes renvoient au handicap, douze à la maladie et vingt-quatre aux troubles.

Cette fréquence d'utilisation de termes en lien avec la pathologisation/défectologie semble montrer une interprétation très en lien avec une conception ontologique de la difficulté scolaire. Celle-ci serait très fréquemment la conséquence d'un trouble ou d'un handicap pour IEN.

**Recherche d'occurrences de mots utilisés fréquemment dans le contexte scolaire pouvant être mis en lien avec la difficulté sans évocation de troubles, pathologie ou handicap.**

Mots choisis :

*Difficultés, remédiation, apprentissage, différenciation, pédagogie, didactique, enseignement*

Sont appelées occurrences signifiantes celles directement en lien avec la difficulté scolaire rencontrée par les élèves et qui donnent lieu à l'évocation d'une prise en compte de l'enseignant, de l'équipe enseignante, du réseau d'aide. Les occurrences signifiantes excluent les termes utilisés dans un sens générique.

MOTS	Occurrences	Occurrences signifiantes
Difficultés	34	32
Remédiation	0	0
Apprentissage	4	4
Différenciation	0	0
Pédagogie/pédagogiques	9	4
Didactique	0	0
Enseignement	0	0
Total	47	<b>40</b>

## Le terme **apprentissage**

Si l'on prend l'exemple du terme apprentissage, il est utilisé à quatre reprises dans l'entretien d'IEN.

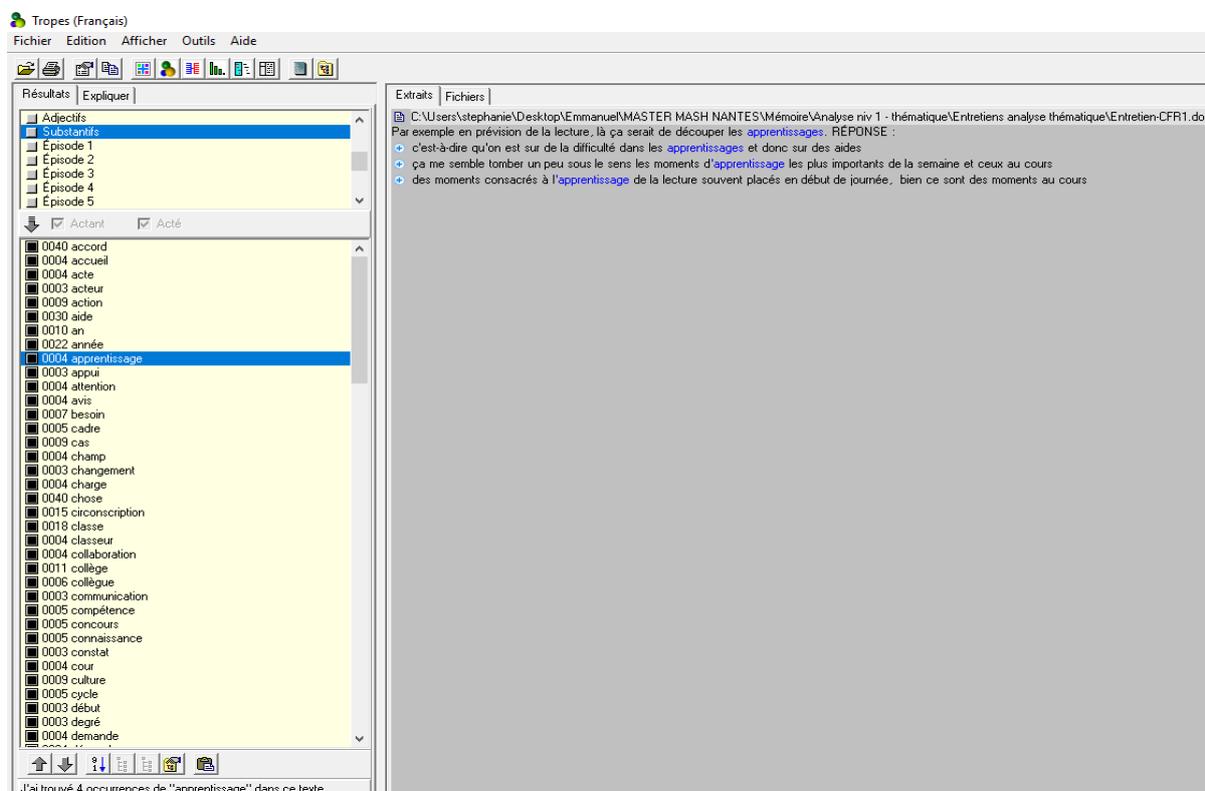


Tableau 23 : le terme « apprentissage » dans le discours d'IENa

Interprétation	Extrait	Verbatim
La question posée aborde la question des apprentissages qui est reprise par IEN dans sa réponse sans référence à une quelconque pathologisation de la difficulté (réussite est opposée à difficulté).		269-270 QUESTION: Ah, plus spécifiques. Par exemple en prévision de la lecture, là ça serait de découper les <b>apprentissage</b> .  271-273 RÉPONSE: Voilà, et en tout cas <b>si on veut remettre les élèves dans des dynamiques de réussite il faut leur donner, leur permettre de percevoir qu'ils réussissent de temps en temps.</b>
Le thème abordé est celui des troubles ou de l'absence de troubles du langage.	(...) <b>si on n'est pas dans le champ du handicap, si on n'est pas dans le champ du trouble « dys » qui</b>	508-518 RÉPONSE: Eh bien si on n'est pas dans le champ du handicap, si on n'est pas

<p>IEN aborde la question du retard de langage qui est « transformé » en pathologie nécessitant « un projet de soins ».</p>	<p>nécessite un PAP (...) C'est-à-dire <b>qu'on a un élève qui a des difficultés</b>, on n'est pas sur des troubles <b>ou sur un retard de langage (...)</b> qu'<b><u>on est sur de la difficulté dans les apprentissages</u></b> et <b><u>donc sur des aides</u></b> qui peuvent être plurielles ou avoir des <b><u>aides pédagogiques</u></b> <b><u>mais aussi à côté une prise en charge, enfin un projet de soins.</u></b></p>	<p>dans le champ du trouble « dys » qui nécessite un PAP, on est là, on est dans ce champ-là. C'est-à-dire qu'on a un élève qui a des difficultés, on n'est pas sur des troubles ou sur un retard de langage mais peut-être plutôt sur un retard de langue ou enfin...  RÉPONSE 2: De lexique.  RÉPONSE: Oui, voilà. Bon, et donc qui va avoir des répercussions sur le scolaire. On est là, c'est-à-dire qu'on est sur de la difficulté dans les <b>apprentissages</b> et donc sur des aides qui peuvent être plurielles ou avoir des <b>aides pédagogiques</b> mais aussi à côté une prise en charge, enfin un projet de soins. Et l'idée c'est précisément de les articuler.</p>
<p>IEN fait référence à des adaptations pédagogiques pour les moments d'apprentissages importants. Il n'y a pas de référence explicite à une pathologisation de la difficulté même s'il n'est pas question d'une mise en accessibilité de l'enseignement.</p>		<p>556-559  Oui, le PPRE il rend les choses visibles. C'est-à-dire qu'en CP par exemple on fait apparaître dans le PPRE – bien moi, ça me semble tomber un peu sous le sens – les moments d'<b>apprentissage</b> les plus importants de la semaine et ceux au cours desquels l'enfant va avoir <b><u>des adaptations pédagogiques.</u></b></p>
<p>Pour IEN, les apprentissages (ici de la lecture) donneront lieu à des aménagements de l'enseignant ou l'enseignante. Il n'y a pas de référence directe à la pathologisation.</p>		<p>559-562  Donc en CP, puisque j'ai pris cet exemple, des moments consacrés à l'<b>apprentissage</b> de la lecture souvent placés en début de journée, bien ce sont des moments au cours desquels l'enseignant ou l'enseignante va faire des aménagements.</p>

La première occurrence du terme apprentissage renvoie à une réponse possible pour répondre à un besoin supposé d'un élève rencontrant des difficultés.

La deuxième occurrence du terme fait référence à un retard qui serait assimilé à une pathologie nécessitant des soins.

Les deux dernières occurrences ne font pas référence à un besoin de soins, mais à des adaptations ou aménagements de supports, de contenus, proposés par l'enseignant.

## Le terme **pédagogique**

Le terme « pédagogique » est utilisé à neuf reprises dans l'entretien d'IEN. A cinq reprises, il ne concerne pas un ou des élèves mais une organisation générale, institutionnelle.

A quatre reprises, le terme est utilisé pour aborder la question de la difficulté scolaire. Les deux premières occurrences sont analysées dans le tableau concernant le terme apprentissage.

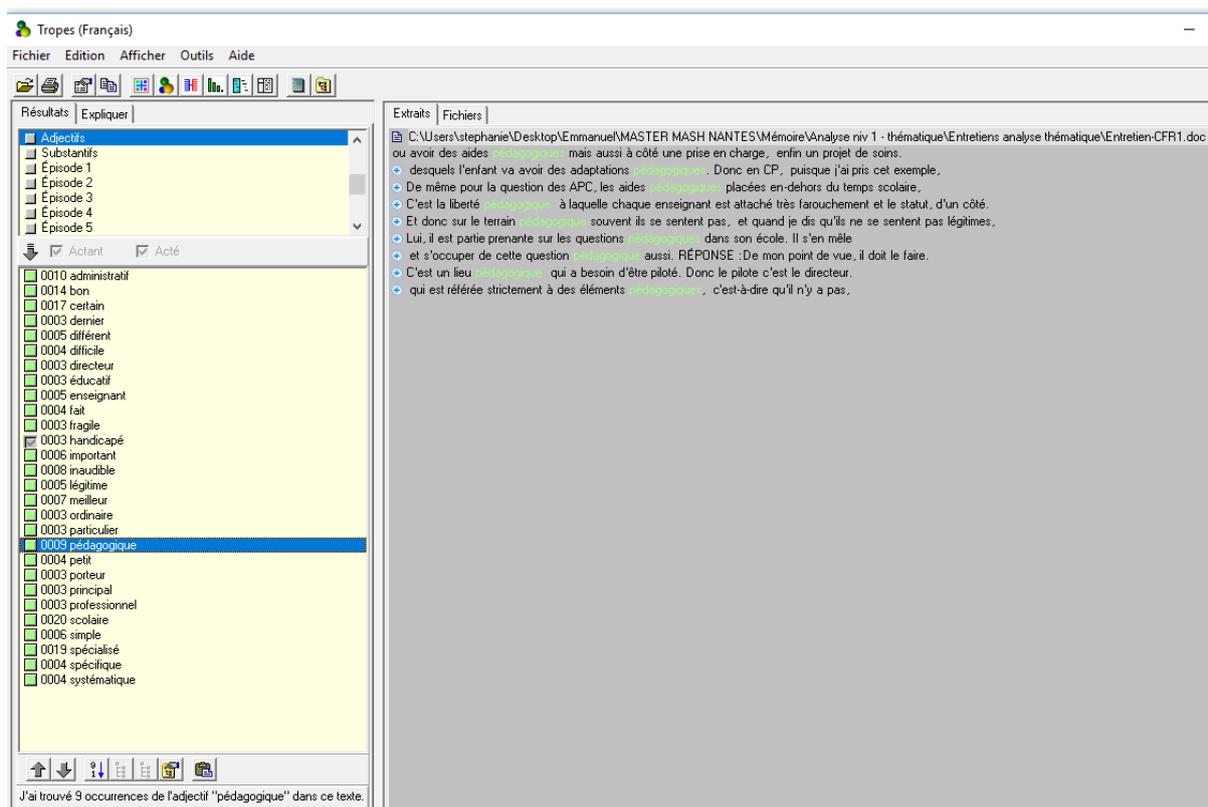


Tableau 23 : le terme « pédagogique » dans le discours d'IENa

Interprétation	Extrait	Verbatim
IEN fait référence aux activités pédagogiques complémentaires qui sont associées à une « prise en charge » en dehors de	(...) <b>les aides pédagogiques</b> placées en-dehors du temps scolaire, (...) si le soir à 18 heures ou à 17, enfin, vous voyez on a <b>une prise en</b>	579-583 RÉPONSE: De même pour la question des APC, <b>les aides pédagogiques</b> placées en-dehors du temps scolaire,

<p>l'école. Ceci semble indiquer que la difficulté scolaire doit être aussi « traitée à l'extérieur » par des soins.</p>	<p><b><u>charge un peu soutenue hors l'école</u></b>, on va essayer de ne pas mettre à ce moment-là la séance d'APC</p>	<p>si on est sur une grosse journée, une journée un peu dense pour l'enfant, si le soir à 18 heures ou à 17, enfin, vous voyez on a <b><u>une prise en charge un peu soutenue hors l'école</u></b>, on va essayer de ne pas mettre à ce moment-là la séance d'APC.</p>
<p>IEN évoque la transmission des informations d'ordre pédagogique entre collègues par l'intermédiaire du PPRE. Il exclue « les éléments personnels ». La dimension pathologique est bien exclue pour ce point dans le propos tout en évoquant implicitement des éléments personnels qui pourraient être liés à un contexte, un trouble, etc.</p>	<p>(...) <b><u>Donc on est sur une information qu'on doit partager et qui est strictement référée à des éléments pédagogiques, c'est-à-dire qu'il n'y a pas, on n'a rien de personnel ou de... Voilà.</u></b></p>	<p>881 Alors je ne crois pas trop à cet oubli-là parce que ça serait plutôt, enfin, moi de mon point de vue, l'oubli, s'agissant des difficultés et de la réussite des élèves, c'est de la négligence. <b><u>Donc on est sur une information qu'on doit partager et qui est strictement référée à des éléments pédagogiques, c'est-à-dire qu'il n'y a pas, on n'a rien de personnel ou de... Voilà.</u></b></p>

La première occurrence du terme « pédagogique » **fait référence à des aides pour faire face à un retard qui serait assimilé à une pathologie nécessitant des soins**. La deuxième occurrence fait référence à la planification d'aides pour répondre à des difficultés sans référence explicite à une pathologisation. La troisième occurrence met en lien des aides auxquelles seraient associés des soins ou prises en charge extérieure et fait à nouveau appel à une forme de pathologisation.

Enfin la quatrième occurrence fait référence à la transmission d'information (dans la fonction de communication des PPRE) d'ordre apparemment « strictement pédagogique » mais en indiquant que seraient exclues des informations personnelles. IEN laisse entrevoir que celles-ci pourraient être de l'ordre du trouble ou de la pathologie.

IEN, dans son discours, catégorise les élèves en fonction des difficultés rencontrées. Il associe beaucoup la difficulté scolaire à la présence d'un trouble, d'un retard de langage assimilé à un trouble, d'un handicap.

Au moment de l'entretien, il distingue ce qui relève des adaptations pédagogiques à mettre en place par les enseignants et les « prises en charge » extérieures, le soin.

Dans son discours, IEN laisse apparaître une conception catégorisée et pathologisée de la difficulté scolaire témoignant soit d’une représentation personnelle, soit d’une bonne connaissance des troubles des apprentissages et des réponses institutionnellement prescrites.

### II.3 DIR – directeur d’école (DIR)

L’analyse quantitative de l’entretien de DIR au sujet de la pathologisation de la difficulté scolaire donne les résultats suivants après application d’un scénario créé dans Tropes (cf annexe) :

The screenshot shows the Tropes (Français) software interface. On the left, a tree view under 'Scénario' shows a search for '0083 pathologisation/défectologie'. The main window displays a list of search results extracted from a document. The results include various terms and phrases related to educational challenges and interventions, such as 'handicap', 'PPS', 'PAP', 'MDPH', 'orthophoniste', 'psychologue', and 'troubles'. A 'Cliquez moi !' button is visible next to one of the results.

Tableau 24 : les termes en lien avec la pathologisation/défectologie relevés dans les propos de DIR par le scénario créé avec Tropes

## Interprétation de l'arborescence :

Quatre-vingt-trois termes en lien avec la pathologisation/défectologie ont été détectés par l'application du scénario créé.

Quarante-deux termes renvoient au handicap, dix à la maladie et trente et un aux troubles.

Cette fréquence d'utilisation de termes en lien avec pathologisation/défectologie semble montrer une interprétation très en lien avec une conception ontologique de la difficulté scolaire. Celle-ci serait très fréquemment associée à un trouble ou un handicap pour DIR.

Cependant, DIR ne donne pas véritablement son opinion à propos de l'origine, la nature, ou l'expression des difficultés. Il semble constater, prendre acte et respecter les procédures fixées. Il paraît se situer dans une forme d'acceptation passive.

Ainsi, à propos des troubles des apprentissages, il indique que le travail ne relève pas de ses compétences ou de celles de ses collègues, qu'il existe des professionnels qui traitent ces situations alors que les aménagements sont finalement les mêmes que pour d'autres formes de difficulté. Il transparait une forme d'empêchement d'agir lié à cette catégorisation.

Par exemple :

Interprétation	Extrait	Verbatim
DIR indique la confusion qu'entraîne l'existence de dispositifs distincts en fonction de difficultés traitées par une catégorisation extrême. Il relève que les aménagements proposés et à mettre en œuvre dans la classe seront les mêmes mais que les destinataires feront l'objet d'un « étiquetage » différent, médicalisé (mention du médecin scolaire) pour certains et pas pour d'autres.	<b><u>PAP, je ne sais plus ce que ça veut dire.</u></b> Ça, par exemple, <b><u>c'est pas nous qui les rédigeons.</u></b> C'est le médecin scolaire. (...) Alors <b><u>globalement, c'est la même chose que le PPRE parce qu'en fait les aménagements, on peut pas les réinventer.</u></b> (...) Les aménagements dans la classe, ils sont les mêmes.	521-522 PAP, je ne sais plus ce que ça veut dire. Ça, par exemple, c'est pas nous qui les rédigeons. C'est le médecin scolaire. 525-529 Alors globalement, c'est la même chose que le PPRE parce qu'en fait les aménagements, on peut pas les réinventer. Il ne peut pas y avoir des aménagements dans la classe avec un PPRE et d'autres avec un PAP. Les aménagements dans la classe, ils sont les mêmes. Mais sauf que voilà, ils sont effectivement, comme disait Marie, pour les enfants « dys ».

Recherche d'occurrences de mots utilisés fréquemment dans le contexte scolaire pouvant être mis en lien avec la difficulté sans évocation de troubles, pathologie ou handicap.

Mots choisis :

*Difficultés, remédiation, apprentissage, différenciation, pédagogie, didactique, enseignement*

Sont appelées occurrences significantes celles directement en lien avec la difficulté scolaire rencontrée par les élèves et qui donnent lieu à l'évocation d'une prise en compte de l'enseignant, de l'équipe enseignante, du réseau d'aide. Les occurrences significantes excluent les termes utilisés dans un sens générique.

MOTS	Occurrences	Occurrences significantes
Difficultés	38	38
Remédiation	0	0
Apprentissage	4	4
Différenciation	7	7
Pédagogie/pédagogiques	18	5
Didactique	0	0
Enseignement	0	0
Total	47	<b>40</b>

## Le terme **apprentissage**

Si l'on prend l'exemple du terme apprentissage, il est utilisé à quatre reprises dans l'entretien de DIR.

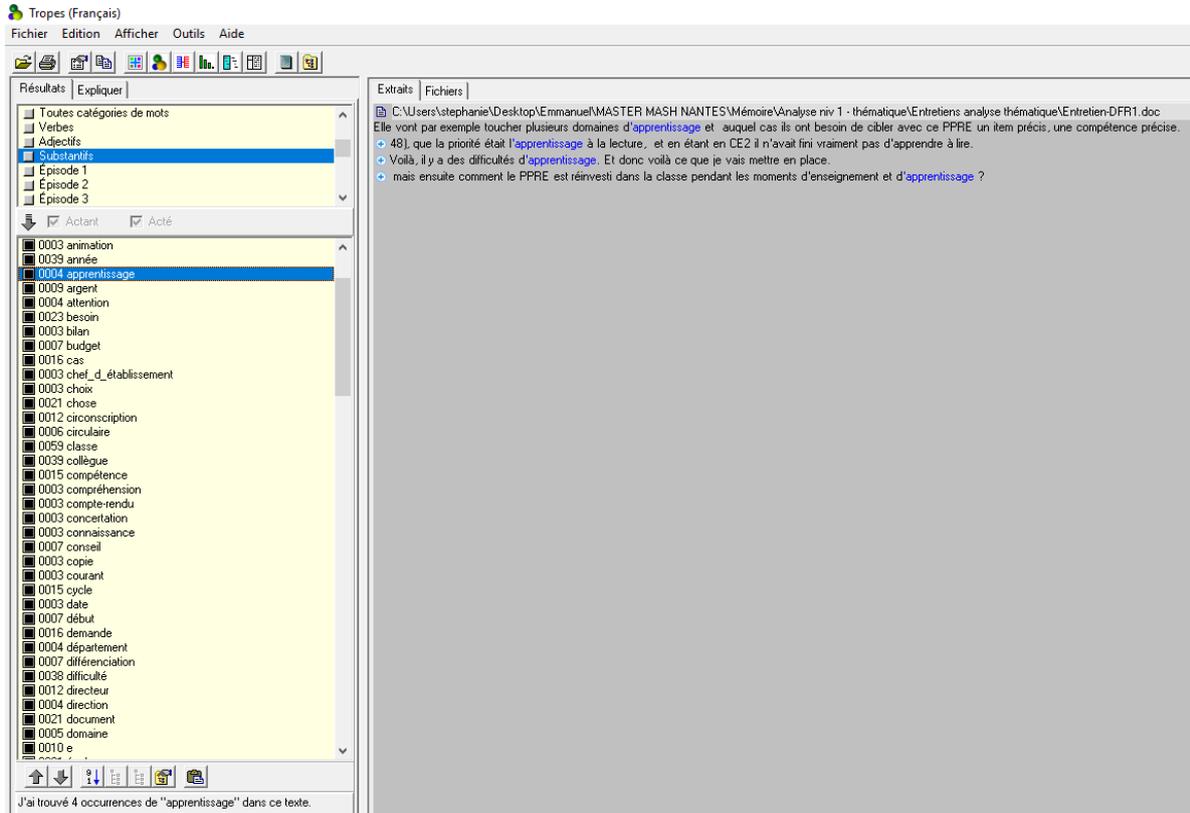


Tableau 25 : le terme « apprentissage » dans le discours d'IENa

Interprétation	Extrait	Verbatim
DIR précise que les PPRE sont rédigés (hors stricte réponse institutionnelle) lorsqu'ils concernent des élèves qui rencontrent des difficultés importantes dans plusieurs domaines et qu'il est nécessaire de cibler le champ d'action et/ou qu'il convient de clarifier les prises en charges.	(...) parce que <b><u>l'enfant rencontre des grandes, des grosses difficultés (...)</u></b> <b><u>Elle vont par exemple toucher plusieurs domaines d'apprentissage</u></b> et auquel cas <b><u>ils ont besoin de cibler avec ce PPRE un item précis, une compétence précise. Clarifier aussi également les prises en charge,</u></b> par exemple, des enfants.	15-23 Les fois où ils rédigent le PPRE, on va dire que c'est soit parce qu'il y a une demande institutionnelle, il y a une inspection dans l'année auquel cas ils les rédigent, soit parce que l'enfant rencontre des grandes, des grosses difficultés et là ils ont besoin de clarifier un petit peu, de poser vraiment les choses. Les difficultés sont importantes. Elle vont par exemple toucher <b>plusieurs domaines d'apprentissage</b> et

		auquel cas ils ont besoin de cibler avec ce PPRE un item précis, une compétence précise. Donc là soit parce que l'enfant rencontre des grandes, des grosses difficultés. Clarifier aussi également les prises en charge, par exemple, des enfants.
DIR justifie des choix concernant des priorités dans les apprentissages pour des élèves. Il ne dit rien ici de la nature des difficultés, ni de leur origine mais indique que ces élèves avaient un retard important dans l'acquisition de la lecture.	j'avais <b><u>un groupe d'élèves en difficulté</u></b> – ils feront, pendant que les autres feront des exercices d'entraînement en grammaire, bien ce groupe-là viendra avec moi en lecture et <b><u>cette année ils ne feront pas la grammaire (...) j'estimais</u></b> , alors voilà, après, ajuster (inaudible-5:48), <b><u>que la priorité était l'apprentissage à la lecture, et en étant en CE2 il n'avait vraiment pas fini d'apprendre à lire.</u></b>	Moi il m'est arrivé par exemple de dire bien ces élèves-là – j'avais un groupe d'élèves en difficulté – ils feront, pendant que les autres feront des exercices d'entraînement en grammaire, bien ce groupe-là viendra avec moi en lecture et cette année ils ne feront pas la grammaire. Ils feront toutes les manipulations et tout ça. Mais après ils ne feront pas l'entraînement parce que j'estimais, alors voilà, après, ajuster (inaudible-5:48), que <b>la priorité était l'apprentissage à la lecture</b> , et en étant en CE2 il n'avait vraiment pas fini d'apprendre à lire.
DIR explique la manière dont les enseignants préviennent les parents des difficultés rencontrées par les enfants. Il place l'enseignant comme acteur du traitement des difficultés d'apprentissage rencontrées.	(...) <b><u>l'enseignant va exposer</u></b> un petit peu <b><u>aux parents</u></b> , déjà <b><u>va prévenir les parents. Voilà, il y a des difficultés d'apprentissage.</u></b> Et donc <b><u>voilà ce que je vais mettre en place.</u></b>	731-734 C'est plutôt l'enseignant va exposer un petit peu aux parents, déjà va prévenir les parents. <b>Voilà, il y a des difficultés d'apprentissage.</b> Et donc voilà ce que je vais mettre en place. Voilà, c'est plus dans ce sens-là que les choses se font.
DIR indique que le PPRE peut-être utile à l'enseignant pour adapter son geste professionnel aux besoins des élèves rencontrant des difficultés. Il place l'enseignant comme acteur capable d'ajuster le	(...) il sait <b><u>qu'avec cet enfant qui a un PPRE, il va faire comme ça</u></b> , comme ça, comme ça. Il va faire ci, il va faire, voilà, <b><u>il va adapter son travail, il va mettre en place voilà, il va différencier son travail, il</u></b>	822-833 Question : (...) comment le PPRE est réinvesti dans la classe pendant <b>les moments d'enseignement et d'apprentissage</b> ? Est-ce qu'il est utile à l'enseignant quand il prévoit ses leçons

<p>travail aux besoins de l'élève. L'utilisation du mot « enfant » peut laisser penser qu'il attribue la difficulté à l'élève en tant qu'individu.</p>	<p><b>va y avoir un étayage</b> qui va être prévu à l'avance.</p>	<p>ou dans le cœur de l'action ou même après au moment des évaluations ? Comment le PPRE est... RÉPONSE: Oui, il est utile à l'enseignant parce que d'abord c'est lui qui l'a rédigé. C'est généralement pour clarifier sa pensée et sa pratique, c'est-à-dire que ça lui a permis de cibler certaines choses, et donc après dans ses préparations de classe, voilà, il sait qu'avec cet enfant qui a un PPRE, il va faire comme ça, comme ça, comme ça. Il va faire ci, il va faire, voilà, il va adapter son travail, il va mettre en place voilà, il va différencier son travail, il va y avoir un étayage qui va être prévu à l'avance et ça, ça aura été, les grandes lignes auront été prévues dans le PPRE.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

La première occurrence du terme apprentissage renvoie à une conception globale de la difficulté, sans doute ontologique à laquelle sont associées des « prises en charge ». La deuxième occurrence du terme fait référence à un retard dans l'acquisition de la lecture pour un groupe d'élèves mais rien n'est dit quant à son origine (même si le retard est bien attribué aux élèves).

La troisième occurrence ne dit rien de l'origine ou la nature des difficultés.

La quatrième et dernière occurrence ne permet pas non plus de savoir à quoi DIR attribue la difficulté. Cependant, l'utilisation du mot « enfant » laisse transparaître l'idée que les difficultés rencontrées sont associées à l'individu lui-même.

### **Le terme pédagogique**

Si l'on prend l'exemple du terme « pédagogique », il est utilisé à dix-huit reprises dans l'entretien de DIR. A dix reprises, il ne concerne pas un ou des élèves mais une organisation générale, institutionnelle, des formations, des fonctions, etc.

A cinq reprises, le terme est utilisé pour aborder la question de la difficulté scolaire (il est parfois employé dans le même sens à deux reprises). Nous nous intéresserons donc à ces cinq occurrences.

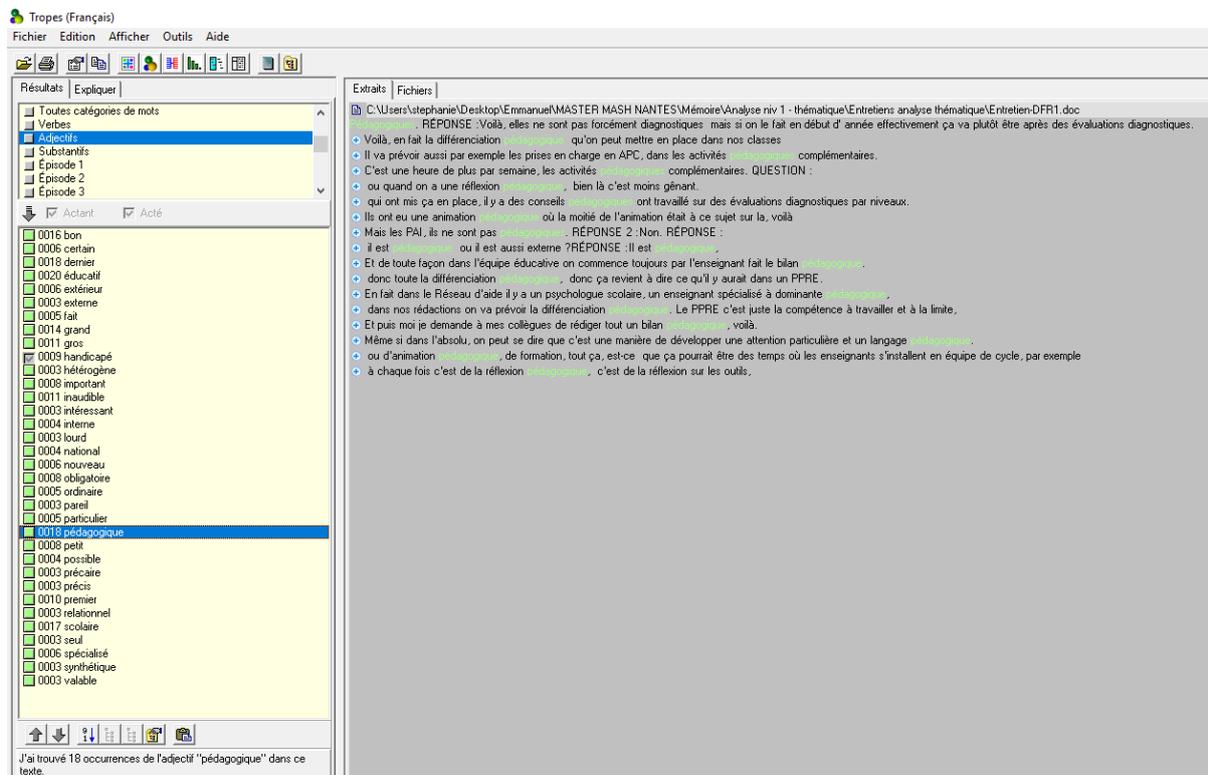


Tableau 26 : le terme « pédagogique » dans le discours de DIR

Interprétation	Extrait	Verbatim
DIR indique que la détermination des difficultés s'effectue à travers des évaluations. Rien n'est dit sur l'origine des difficultés.	Oui. En fait <b><u>le PPRE a été établi après des évaluations diagnostiques, ou pas d'ailleurs (...)</u></b>	36-41 RÉPONSE: Oui. En fait le PPRE a été établi après des évaluations diagnostiques, ou pas d'ailleurs. Après ça peut être des évaluations... QUESTION: <b>Pédagogiques.</b> RÉPONSE: Voilà, elles ne sont pas forcément diagnostiques mais si on le fait en début d'année effectivement ça va plutôt être après des évaluations diagnostiques.
DIR semble indiquer que le PPRE va concerner des	(...) <b><u>la différenciation pédagogique qu'on peut</u></b>	54-59

<p>difficultés importantes empêchant l'élève d'acquérir les compétences pour bien suivre en classe. Il indique implicitement que les difficultés sont personnelles à l'élève.</p>	<p><b><u>mettre en place dans nos classes qui va être, elle, formalisée par exemple dans nos fiches de préparation,</u></b> voilà, sur tel exercice on va aider tel élève de cette façon, <b><u>le PPRE il va être sur une difficulté plus générale,</u></b></p> <p><b><u>il a pas acquis les compétences nécessaires pour bien suivre la classe par exemple en lecture</u></b></p>	<p>Voilà, en fait la différenciation <b>pédagogique</b> qu'on peut mettre en place dans nos classes qui va être, elle, formalisée par exemple dans nos fiches de préparation, voilà, sur tel exercice on va aider tel élève de cette façon, le PPRE il va être sur une difficulté plus générale, c'est-à-dire qu'on sait que cet élève-là, il a pas acquis les compétences nécessaires pour bien suivre la classe par exemple en lecture.</p>
<p>DIR évoque des dispositifs pouvant permettre de prévenir ou participer à la prise en compte des difficultés rencontrées par les élèves. L'utilisation du terme « prises en charge » semble indiquer une association étroite entre l'élève et les difficultés qu'il rencontre.</p>	<p>Il va prévoir aussi par exemple <b><u>les prises en charge en APC,</u></b> dans les activités pédagogiques complémentaires. Ça peut être inscrire un PPRE que cet élève sera pris en APC (...)</p>	<p>81-84 Il va prévoir aussi par exemple les prises en charge en APC, dans les <b>activités pédagogiques complémentaires.</b> Ça peut être inscrire un PPRE que cet élève sera pris en APC par exemple avec telle instit sur... en travaillant telles compétences. Voilà.</p>
<p>DIR indique que les enseignants non spécialisés ne participent pas à la formalisation de réponses pédagogiques à destination des élèves en situation de handicap. Il indique ainsi que le handicap est pris en compte de manière différente même si leurs besoins sont d'ordre pédagogique.</p>	<p>Et l'autre, <b><u>PPS, est-ce que lui, il est pédagogique</u></b> (...) ? <b><u>Il est pédagogique, et là c'est l'enseignant spécialisé parce que je pense... C'est pour le handicap,</u></b> celui-là? Oui. <b><u>Après, mes collègues qui ont des enfants, des élèves reconnus par la MDPH dans leur classe ordinaire ne rédigent pas. Il y a que ma collègue de l'ULIS qui rédige des PPS.</u></b></p>	<p>535-542 QUESTION : (...) Et l'autre, PPS, est-ce que lui, il est <b>pédagogique</b> ou il est aussi externe? RÉPONSE: Il est <b>pédagogique</b>, et là c'est l'enseignant spécialisé parce que je pense... QUESTION: C'est pour le handicap, celui-là? RÉPONSE: Oui. Après, mes collègues qui ont des enfants, des élèves reconnus par la MDPH dans leur classe ordinaire ne rédigent pas. Il y a que ma collègue de l'ULIS qui rédige des PPS.</p>
<p>DIR indique que fréquemment la rédaction est associée ou consécutive à</p>	<p>(...) <b><u>je demande à mes collègues pourquoi,</u></b> qu'est-ce qui motive la rédaction</p>	<p>687-693 Donc je demande à mes collègues pourquoi, qu'est-</p>

<p>une demande d'aide au réseau ou à la tenue d'une réunion d'équipe éducative. L'entrée est pédagogique à travers le bilan de l'enseignant mais l'investigation semble démontrer la recherche de causes propres à l'élève.</p>	<p>des PPRE, (...) c'est un des critères. Ça peut être soit <b>la demande de Réseau</b>, mais <b>parce qu'il va y avoir une équipe éducative aussi</b>. (...) l'enseignant fait <b>le bilan pédagogique</b>.</p>	<p>ce qui motive la rédaction des PPRE, c'est un des critères. Ça peut être soit la demande de Réseau, mais parce qu'il va y avoir une équipe éducative aussi. QUESTION: Il va y avoir, il entrevoit le fait que ça serait bien d'avoir une équipe éducative. Voilà. Et de toute façon dans l'équipe éducative on commence toujours par l'enseignant fait <b>le bilan pédagogique</b>.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

La première occurrence du terme « pédagogique » aborde la détection de la difficulté mais ne précise rien au sujet de ce que DIR pense de son origine. La deuxième occurrence permet d'entrevoir que DIR attribue les difficultés importantes aux élèves eux-mêmes qui ne pourraient de ce fait pas construire les compétences attendues au même rythme que les autres. La troisième indique que les difficultés font l'objet d'une « prise en charge » ce qui tend à associer les difficultés à un problème du côté de l'élève. La quatrième occurrence permet à DIR de faire état de la mise à part des élèves en situation de handicap, même pour les besoins pédagogiques, qui ne sont traités formellement que par l'enseignante spécialisée.

Enfin, la cinquième occurrence associe l'établissement de nombre de PPRE à une demande d'aide au réseau d'aides et/ou à la réunion d'une équipe éducative ce qui signifie que la recherche des origines des difficultés est orientée vers l'élève.

Dans son discours, DIR semble avoir une interprétation très corrélée à une conception ontologique de la difficulté scolaire.

Au moment de l'entretien, il semble mal connaître les dispositifs dédiés aux élèves ayant des troubles des apprentissages. Il indique que le travail pour ces élèves ne relève pas de ses compétences ou de celles de ses collègues, qu'il existe des professionnels qui traitent ces situations et conçoivent des réponses qu'il revient aux enseignants de mettre en œuvre. DIR évoque néanmoins que les réponses pédagogiques aux difficultés sont proches qu'il s'agisse d'un trouble ou de difficultés scolaires non spécifiées.

DIR, au moment de l'entretien, laisse entendre qu'il agit en se conformant à un cadre équivoque et fluctuant. Il laisse transparaître parallèlement une forme d'empêchement d'agir liée à cette instabilité règlementaire, et à cette catégorisation prégnante des réponses apportées selon l'origine réelle ou supposée des difficultés rencontrées par les élèves.

## II.4 EC – enseignante classe (EC)

L'analyse quantitative de l'entretien d'EC au sujet de la pathologisation de la difficulté scolaire donne les résultats suivants après application d'un scénario créé dans Tropes (cf annexe) :

The screenshot shows the Tropes (Français) software interface. On the left, a tree structure lists terms under the category '0068 pathologisation/défectologie'. The terms include: handicap, avis, mdph, pps, maladie, pai, troubles, psychologie, troubles dys, dyslexie, and pap. On the right, a list of text segments is displayed, starting with 'C:\Users\stephanie\Desktop\Emmanuel\MASTER MASH NANTES\Mémoire\Analyse niv 1 - thématique\Entretiens analyse thématique\Entretien.EFR3.doc'. The segments contain various text excerpts related to the terms in the tree, such as 'Donc le PAP, moi je ne le maîtrise pas. Enfin, je ne savais même pas que...', 'soit des PAI, soit PPS ? R : PAI, moi j'en n'ai pas cette année.', 'J'en ai eu pour de l'esthime. Pas beaucoup. Q : Léger, quoi.', 'Et PPS, j'en n'ai pas non plus cette année. J'en ai eus mais...', 'Mais pour l'instant j'ai pas de PPS. Mais celui-là, je le connaissais. Q :', 'Enfin, PAP vraiment, je...R2 : Et ça arrive souvent ça, les emplois du temps partagé ?', 'Mais ça signifie qu'ils ont des troubles du comportement, c'est-à-dire c'est des dossiers MDPH ?', 'R : Alors, non. C'est vraiment le comportement, de la frustration, la gestion de la colère, la gestion de la frustration la plupart du temps.', 'Le PAI, oui, ça c'est sûr que c'est important parce que ça laisse une trace pour le...', 'Le PPS aussi. Il a changé beaucoup de noms, mais ce qui permet de faire un suivi avec la famille.', 'Après, du coup, le PAP c'est sorti. R2 : Et le PPRE, il te sert à quoi alors.', 'Mon enfant n'a pas d'handicap. Qu'est-ce que vous voulez faire avec ça ?', 'Et après, les tests sont faits plutôt après par la psychologue. Enfin, si on a vraiment une grande inquiétude.', 'Et le (inaudible) avec la psychologue. C'est le boulot aujourd'hui, les psychologues scolaires c'est surtout de faire les tests.', 'R : Et à l'inverse pour les enfants qui nous sembleraient précoces, c'est la même chose.', 'Voilà, la psychologue elle a vraiment un tout petit, et la Maître G, un tout petit espace aussi.', 'R2 : Donc là, en fait, elle venait une fois aux classes, une fois avec le groupe dans son local.', 'vu que j'ai notifié pas d'élèves MDPH c'est vrai que je ne me suis renseignée pas dessus.', 'm'interroge sur le PAP du coup. Et il a pris une feuille, enfin voilà.', 'Et pour les autres, ils dépendent pas de nous, le PAI et le PPS. Ça dépend vraiment de grosses structures, de grosses (inaudible).', 'on abolit les Maisons des handicaps, on les garde, qu'est-ce qu'on fait ?', 'Il y a des bonnes relations avec la Maison Des handicaps. R : Voilà, les PPS sont plutôt bien suivis et après.', 'après enfin c'est tellement long à mettre en place. C'est vrai que c'est lourd le dossier.', 'Et puis il y a ce terme handicap. Enfin, moi si je devais abolir quelque chose, il y a des enfants', 'qu'on notifie MDPH. Des fois on essaie de pas expliquer ce que veut dire MDPH.', 'mais les parents sont pas... Q : La Maison départementale de l'humour ?', 'enfin voilà, pour les parents l'enfant n'a pas forcément un handicap. Ça peut être un trouble ou un...', 'le trouble de l'apprentissage doit passer quand même à la MDPH. R : Mais ça serait vraiment plus, oui...', 'parce que justement la MDPH est engorgée tellement par les élèves avec des troubles dys par exemple que du coup ça ne passera plus par les MDPH.', 'C'est pour ça qu'ils ont créé le PAP. Q : Mais ça c'est le gros, mais...', 'R : Le PAP. Ça c'est vrai qu'on l'a pas (inaudible).', 'Q : Mais le PAP qui, sur proposition du conseil des maîtres ou du conseil de classe, OK', 'donc c'est un peu proche de l'autre quand même, hein ? R2 : Oui, c'est pas très loin.', 'Mais là pour les troubles, il devrait plus y avoir la mainmise de la MDPH.', 'donc les troubles du comportement, la question c'est est-ce que ça rentre dedans ou est-ce que...', 'Par contre le psychologue scolaire dépend pas de la MDPH ? R2 : Non. R :', 'Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie. R : Donc toute la dyslexie, tous les... Ça ne passera plus par la MDPH.', 'R2 : Non. Q : Je ne sais pas. R2 : Non, ça ne passera plus par la MDPH.', 'Bien non, parce que sinon, il y a trouble. R : Oui, bien sûr. Q :', 'Quatre-vingts pour cent des élèves à besoin spécifique catégorisés sont des dyslexiques, dysorthographiques, dyscalculiques.', 'C'est surtout eux qu'on (inaudible) en fait. R : Oui, oui.', 'mais ne serait-ce que cette Maison du handicap, elle a été trop... Enfin il y a...', 'quoi, parce qu'effectivement ils se sont aperçus qu'il y avait tellement de dys.', 'des troubles en fait, et que du coup est-ce qu'on peut associer le trouble à handicap ?'

Tableau 27 : les termes en lien avec la pathologisation/défectologie relevés dans les propos d'EC par le scénario créé avec Tropes

Interprétation de l'arborescence :

Soixante-huit termes en lien avec la pathologisation/défectologie ont été détectés par l'application du scénario créé.

Trente-neuf termes renvoient au handicap, cinq à la maladie et vingt-trois aux troubles.

Cette fréquence d'utilisation de termes en lien avec pathologisation/défectologie semble démontrer une interprétation qui dénote une conception ontologique de la difficulté scolaire. Celle-ci serait très fréquemment associée à un trouble ou un handicap pour EC.

Cependant, elle ne donne pas sa conviction au sujet de l'origine, la nature, l'expression des difficultés. Elle dit bien distinguer les retards de langage qui pourraient être liés à une arrivée récente en France par exemple, et ceux qu'elle attribue à un trouble nécessitant d'offrir du temps supplémentaire aux élèves concernés sans pour autant connaître les dispositifs censés répondre aux besoins des élèves ayant un trouble du langage ou des apprentissages (PAP).

Par exemple :

Interprétation	Extrait	Verbatim
<p>EC indique la confusion qu'entraîne l'existence de dispositifs distincts en fonction de difficultés traitées par une catégorisation extrême. Elle indique utiliser le PPRE (dans son contexte professionnel, en accord avec ses collègues) pour répondre à des besoins d'élèves qu'elle considère atteint de troubles du langage en méconnaissant le dispositif censé répondre à ces mêmes troubles.</p>	<p>Donc <b><u>le PAP, moi je ne le maîtrise pas.</u></b> Enfin, <b><u>je ne savais même pas que...</u></b> (...) <b><u>le PPRE, oui. On le met en place sous forme de passerelle,</u></b> nous, <b><u>entre le niveau où est l'enfant et le niveau inférieur quand il a besoin de retourner au niveau inférieur.</u></b> (...) <b><u>pour les enfants qui avaient</u></b> des problèmes de langage. Enfin, <b><u>des problèmes de langage liés à un trouble</u></b> et pas lié à la langue ou le fait qu'ils arrivaient dans le pays.</p>	<p>11-12 Donc le PAP, moi je ne le maîtrise pas. Enfin, je ne savais même pas que... 18-23 Alors, le PPRE, oui. On le met en place sous forme de passerelle, nous, entre le niveau où est l'enfant et le niveau inférieur quand il a besoin de retourner au niveau inférieur. Moi, je l'ai beaucoup fait en début de CP avec la grande section pour les enfants qui avaient des problèmes de langage. Enfin, des problèmes de langage liés à un trouble et pas lié à la langue ou le fait qu'ils arrivaient dans le pays.</p>

Recherche d'occurrences de mots utilisés fréquemment dans le contexte scolaire pouvant être reliés à la difficulté sans évocation de troubles, pathologie ou handicap.

Mots choisis :

*Difficultés, remédiation, apprentissage, différenciation, pédagogie, didactique, enseignement*

Sont appelées occurrences significantes celles directement en lien avec la difficulté scolaire rencontrée par les élèves et qui donnent lieu à l'évocation d'une prise en compte de l'enseignant, de l'équipe enseignante, du réseau d'aide. Les occurrences significantes excluent les termes utilisés dans un sens générique.

MOTS	Occurrences	Occurrences significantes
Difficultés	29	29
Remédiation	8	6
Apprentissage	10	9
Différenciation	3	3
Pédagogie/pédagogiques	0	0
Didactique	0	0
Enseignement	7	6
Total	51	<b>48</b>

### Le terme **apprentissage**

Si l'on prend l'exemple du terme apprentissage, il est utilisé à dix reprises dans l'entretien d'EC. Il est parfois utilisé plusieurs fois pour aborder le même sujet, parfois ne donne pas d'indice quant aux représentations ou la pensée d'EC.

Nous avons retenu cinq occurrences véritablement significantes.

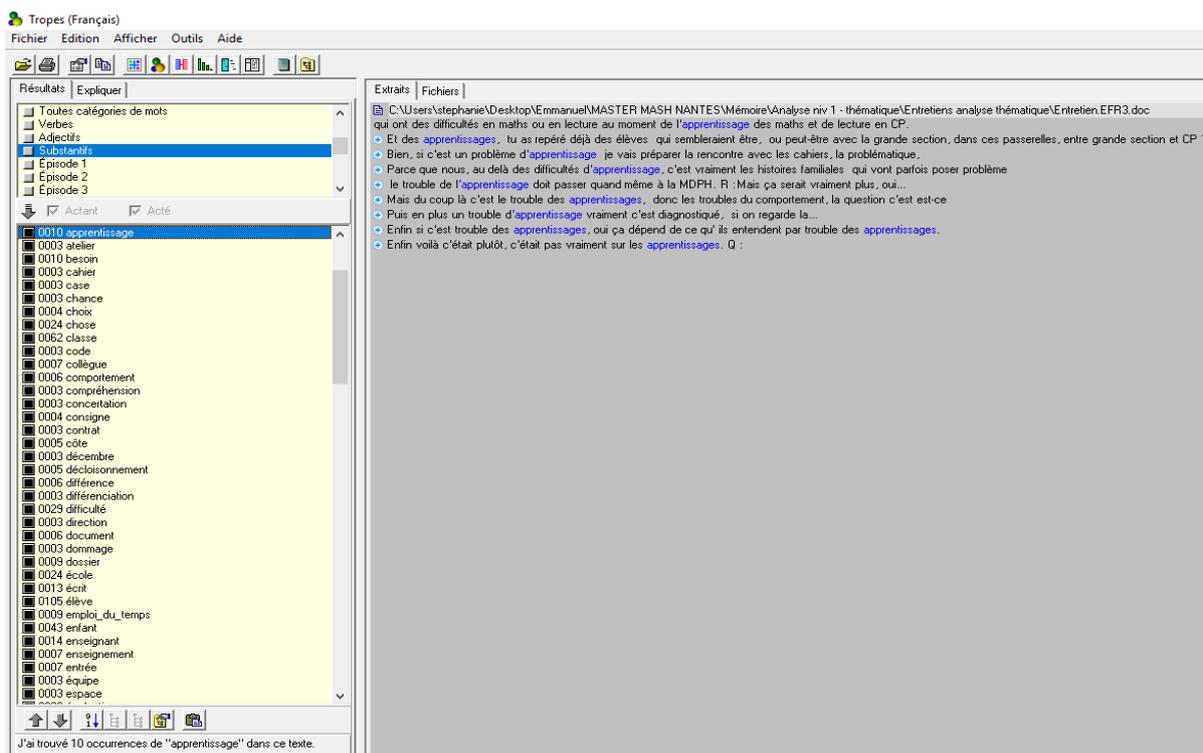


Tableau 28 : le terme « apprentissage » dans le discours d’EC

Interprétation	Extrait	Verbatim
<p>EC ne dit rien de la nature des difficultés, en revanche, elle indique les réponses apportées dans son contexte professionnel. Les élèves retournent dans le niveau inférieur à l’occasion des enseignements dans les domaines dans lesquels ils rencontrent des difficultés.</p>	<p>(...) <b><u>les maîtresses de grande section les accueillait sur les temps de langage</u></b>, parce qu’elles ont un temps de langage par semaine, (...) <b><u>moi j’ai accueilli ma classe de CP des enfants qui ont des difficultés en maths ou en lecture au moment de l’apprentissage des maths et de lecture en CP. Donc des enfants de CE1 particulièrement.</u></b> (...) parce qu’<b><u>on leur laisse quand même le temps d’arriver en CP et je dirais de octobre à janvier à peu près où ils retournent une fois par semaine.</u></b></p>	<p>23-35 Et les maîtresses de grande section les accueillait sur les temps de langage, parce qu’elles ont un temps de langage par semaine, pour développer le langage sur ces moments-là avec les enfants. Et ça se fait aussi, les enfants, moi j’ai accueilli ma classe de CP des enfants qui ont des difficultés en maths ou en lecture au moment de <b>l’apprentissage</b> des maths et de lecture en CP. Donc des enfants de CE1 particulièrement. Q: Quand ils viennent ou quand un enfant va en grande section ou vous recevez, est-ce que c’est toute l’année? R: Ça dépend.</p>

		<p>Q: Pour tous les cours de maths ou c'est ponctuel?  R: Non. Non. Là, en grande section c'est souvent de... alors pas septembre, parce qu'on leur laisse quand même le temps d'arriver en CP et je dirais de octobre à janvier à peu près où ils retournent une fois par semaine.</p>
<p>EC identifie des prérequis indispensables qui s'ils ne sont pas présents nécessiteraient des temps d'enseignement/ apprentissage dans le niveau inférieur.</p>	<p><b><u>Et des apprentissages, tu as déjà repéré des élèves qui sembleraient être, ou peut-être avec la grande section, dans ces passerelles, entre grande section et CP?</u></b>  <b><u>Cette année, non, parce qu'on a une bonne promo de CP. Ils arrivent tous, enfin ils ont tous la conscience phonétique.</u></b></p>	<p>105-111  R2: <b>Et des apprentissages</b>, tu as déjà repéré des élèves qui sembleraient être, ou peut-être avec la grande section, dans ces passerelles, entre grande section et CP?  R: Alors, cette année, non, mais l'année dernière, plus. <b>Cette année, non, parce qu'on a une bonne promo de CP. Ils arrivent tous, enfin ils ont tous la conscience phonétique.</b> Donc, pour l'instant, non. Après, moi, ça fait 15 jours que je les connais. Donc, c'est un peu difficile de...</p>
<p>EC distingue les difficultés ponctuelles de celles « qui reviennent tout le temps » c'est-à-dire qui sont résistantes et qui s'expriment dans plusieurs domaines. Elle n'assimile pas explicitement ces difficultés à une pathologie ou un trouble.</p>	<p>(...) <b><u>quand vous avez un élève en difficulté puis vous devez aller voir d'autres personnes – que ça soit là, que ça soit le RASED pour qu'on trouve les solutions – qu'est-ce que vous faites avant? Bien, si c'est un problème d'apprentissage je vais préparer la rencontre avec les cahiers, la problématique, enfin ce qui me pose problème.</u></b>  Alors, nous en CP, on est très, très vigilants sur l'entrée dans la lecture et dans l'écrit. Eh voilà, <b><u>ça va être vraiment une prise de notes sur les difficultés ponctuelles que j'ai</u></b></p>	<p>445-456  Q: Quand vous, bien que ce soit avec le RASED, parfois quand vous avez un élève en difficulté puis vous devez aller voir d'autres personnes – que ça soit là, que ça soit le RASED pour qu'on trouve les solutions – qu'est-ce que vous faites avant? Donc, élève 1, ça va pas bien, puis là je rencontre, j'ai rencontré quelqu'un un jour, peut-être dans une semaine ou dans un mois, comment vous vous préparez à cette rencontre-là? Comment, avec quoi vous arrivez dans les mains ou dans la tête quand vous allez rencontrer</p>

	<p><b><u>repérées ou les difficultés qui reviennent tout le temps et qui ne s'estompent pas.</u></b></p>	<p>pour recevoir des services ou une coordination? R: Oui. Bien, si c'est un problème d'apprentissage je vais préparer la rencontre avec les cahiers, la problématique, enfin ce qui me pose problème. Alors, nous en CP, on est très, très vigilants sur l'entrée dans la lecture et dans l'écrit. Eh voilà, ça va être vraiment une prise de notes sur les difficultés ponctuelles que j'ai repérées ou les difficultés qui reviennent tout le temps et qui ne s'estompent pas.</p>
<p>EC attribue implicitement dans certains cas, les difficultés au contexte familial de l'élève, à son « histoire personnelle ».</p>	<p>(...) <b><u>j'essaie de faire une trace de ce qui s'est passé tout au long de l'année du CP et de ce que je sais de l'histoire de l'élève qui peut aussi... Parce que nous, au-delà des difficultés d'apprentissage, c'est vraiment les histoires familiales qui vont parfois poser problème et il faut que l'enseignant soit au courant.</u></b></p>	<p>895-900 Donc voilà, moi j'essaie de faire une trace de ce qui s'est passé tout au long de l'année du CP et de ce que je sais de l'histoire de l'élève qui peut aussi... Parce que nous, au-delà des difficultés d'apprentissage, c'est vraiment les histoires familiales qui vont parfois poser problème et il faut que l'enseignant soit au courant. Donc il y a une trace qui n'est pas dans le dossier de l'élève que je transmets à l'enseignant.</p>
<p>EC fait état de la difficulté à s'approprier le cadre d'action, le circuit à suivre pour la « reconnaissance », la prise en compte et les éventuelles réponses extérieures au sujet des troubles. Elle ne définit pas le terme « trouble des apprentissages » mais connaît quelques évolutions des procédures.</p>	<p>Mais du coup là c'est le trouble des apprentissages, <b><u>donc les troubles du comportement, la question c'est est-ce que ça rentre dedans ou est-ce que...?</u></b> (...) En fait du coup moi je trouve que le... <b><u>Enfin si c'est trouble des apprentissages, oui, ça dépend de ce qu'ils entendent par trouble des apprentissages.</u></b> (...) Donc <b><u>toute la dyslexie, tous les...</u></b></p>	<p>962-977 R2: Mais là pour les troubles, il devrait plus y avoir la mainmise de la MDPH. R : Mais du coup là c'est le trouble des apprentissages, donc les troubles du comportement, la question c'est est-ce que ça rentre dedans ou est-ce que...? Q: Puis en plus un trouble d'apprentissage vraiment c'est diagnostiqué, si on regarde la...</p>

	<p><b><u>Ca ne passera plus par la MDPH</u></b></p>	<p>R2: C'est diagnostiqué par un médecin de la même manière qu'un trouble de comportement.  R: Bien oui.  Q: Par contre le psychologue scolaire dépend pas de la MDPH?  R2: Non.  R: En fait du coup moi je trouve que le... Enfin si c'est trouble des apprentissages, oui, ça dépend de ce qu'ils entendent par trouble des apprentissages.  Q: Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie.  R: Donc toute la dyslexie, tous les... Ça ne passera plus par la MDPH</p>
--	-----------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

La première occurrence du terme apprentissage ne dit rien de la nature ou de l'origine des difficultés selon EC mais renvoie à la manière dont elles sont traitées (par un retour ponctuel de l'élève dans une classe de niveau inférieur).

Pour la deuxième occurrence, EC identifie des prérequis, selon elle, indispensables pour apprendre à lire. Les élèves n'en disposant pas doivent réapprendre (dans une classe de niveau inférieur) pour maîtriser ces prérequis et poursuivre leurs apprentissages.

La troisième occurrence permet à EC de distinguer les difficultés ponctuelles qui seraient constatées dans certains domaines de celles globales et résistantes qui s'exprimeraient dans tous les domaines. Elle ne dit rien d'explicite au sujet de leur origine.

EC attribue implicitement, au moment de la quatrième occurrence, les difficultés d'apprentissage (et même « au-delà ») à l'histoire personnelle et à l'environnement familial de l'élève.

EC, lors de la cinquième occurrence, évoque l'instabilité et la catégorisation des procédures et des réponses extérieures lorsqu'un trouble est identifié ou suspecté. EC indique la confusion qu'entraîne l'existence de dispositifs distincts en fonction de difficultés traitées par une catégorisation extrême.

Dans son discours, EC semble attribuer la présence de difficultés scolaires à des retards d'acquisition, l'absence de « prérequis » à laquelle il faudrait remédier par de nouvelles médiations dans le niveau de classe inférieur. Elle ne fait pas clairement état de sa conviction au sujet de l'origine des difficultés rencontrées par les élèves même si elle évoque l'environnement familial et l'histoire personnelle des élèves pour expliquer retard ou difficultés.

Au moment de l'entretien, EC dit mal connaître les dispositifs dédiés aux élèves ayant des troubles des apprentissages. Elle évoque un manque de clarté dans la catégorisation existante des difficultés et des réponses prescrites. Elle semble déplorer cette catégorisation et la confusion qu'entraîne l'existence de dispositifs distincts.

## II.5 ES – enseignante spécialisée RASED (ES)

L'analyse quantitative de l'entretien d'ES au sujet de la pathologisation de la difficulté scolaire donne les résultats suivants après application d'un scénario créé dans Tropes (cf annexe) :

The screenshot shows the Tropes (Français) software interface. On the left, a tree view displays a hierarchy of terms under '0079 pathologisation/défectologie'. The terms include: 0019 handicap, 0011 mdph, 0005 maladie, 0004 diagnostic, 0055 troubles, 0004 orthophoniste, 0004 psychologie, 0041 troubles dys, 0007 dys, 0004 dyslexie, and 0030 pap. Below the tree, a status bar indicates: 'J'ai trouvé 0079 mots équivalents à "pathologisation/défectologie", dans ce texte.'

On the right, the 'Extraits' pane shows a list of text segments extracted from a document. Each segment is preceded by a question or answer marker (e.g., 'QUESTION :', 'RÉPONSE :'). The text discusses the use of PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé) in schools, its relationship to PPRE (Plan de Prévention des Risques Éducatifs), and the role of various professionals like orthophonists and psychologists. It also touches upon the diagnosis of dyslexia and the impact of MDPH (Maison Départementale du Handicap) on students.

Tableau 29 : les termes en lien avec la pathologisation/défectologie relevés dans les propos d'ES par le scénario créé avec Tropes

Interprétation de l'arborescence :

Soixante-dix-neuf termes en lien avec la pathologisation/défectologie ont été détectés par l'application du scénario créé.

Dix-neuf termes renvoient au handicap, cinq à la maladie et quarante et un aux troubles.

Cette fréquence d'utilisation de termes en lien avec pathologisation/défectologie semble démontrer une interprétation qui dénote une conception ontologique de la difficulté scolaire. Celle-ci serait principalement associée à un trouble pour ES.

Elle se positionne en experte au sujet de l'origine, de la nature supposée des difficultés, des modalités de réponses prévues. Elle indique notamment être force de proposition pour envisager des réponses formelles à destination des élèves en fonction de la nature de leur

difficulté propre (par exemple pour les élèves ayant un trouble du langage ou des apprentissages).

Par exemple :

Interprétation	Extrait	Verbatim
<p>ES évoque la catégorisation et la manière dont elle peut y prendre part en proposant la procédure idoine à travers deux types de situation : le handicap et les troubles des apprentissages dénommés « dys quelque chose ».</p>	<p>Il est assez nouveau. Donc c'est pas encore tout à fait bien. <b><u>Les gens savent pas trop ce qu'on y met, pour qui, pour quel élève. (...)</u></b> Et <b><u>s'il y a une demande de PAP, c'est souvent nous qui le proposons en fait parce qu'ils ont des élèves qui rentrent pas dans le handicap</u></b> en fait et <b><u>par contre</u></b> qui sont... <b><u>qui ont un « dys » quelque chose.</u></b></p>	<p>41-50 Il est assez nouveau. Donc c'est pas encore tout à fait bien. Les gens savent pas trop ce qu'on y met, pour qui, pour quel élève. Donc moi j'ai ce papier-là en fait et quand je passe voir les enseignants en fait s'ils me demandent, bien on en discute en fait des différents plans. Et s'il y a une demande de PAP, c'est souvent nous qui le proposons en fait parce qu'ils ont des élèves qui rentrent pas dans le handicap en fait et par contre qui sont... qui ont un « dys » quelque chose. Et donc c'est nous qui leur disons bien peut-être que pour cet élève-là, peut-être que tu pourrais écrire un PAP. Alors l'intérêt du PAP c'est que ça suit toute la scolarité et ça peut suivre aussi dans le secondaire en fait. Donc c'est intéressant de voir.</p>

Recherche d'occurrences de mots utilisés fréquemment dans le contexte scolaire pouvant être mis en lien avec la difficulté sans évocation de troubles, pathologie ou handicap.

Mots choisis :

*Difficultés, remédiation, apprentissage, différenciation, pédagogie, didactique, enseignement*

Sont appelées occurrences significantes celles directement en lien avec la difficulté scolaire rencontrée par les élèves et qui donnent lieu à l'évocation d'une prise en compte de l'enseignant, de l'équipe enseignante, du réseau d'aide. Les occurrences significantes excluent les termes utilisés dans un sens générique.

MOTS	Occurrences	Occurrences significantes
Difficultés	27	25
Remédiation	0	0
Apprentissage	8	5
Différenciation	3	3
Pédagogie/pédagogiques	4	1
Didactique	0	0
Enseignement	3	2
Total	45	36

## Le terme **apprentissage**

Si l'on prend l'exemple du terme apprentissage, il est utilisé à huit reprises dans l'entretien de ES. Il est parfois utilisé plusieurs fois pour aborder le même sujet, parfois ne donne pas d'indice quant aux représentations ou la pensée de ES.

Nous avons retenu trois occurrences véritablement significantes.

The screenshot shows the Tropes (Français) software interface. On the left, a tree view under 'Substantifs' lists various words with their frequency counts. '0003 apprentissage' is highlighted. Below the tree, a list of 8 occurrences of 'apprentissage' is shown. On the right, the 'Extraits' pane displays a text snippet from a document, with several instances of 'apprentissage' highlighted in blue. A 'Cliquez moi !' button is visible at the bottom right of the text pane.

Tableau 30 : le terme « apprentissage » dans le discours d'ES

Interprétation	Extrait	Verbatim
ES explique que les troubles des apprentissages ont été distingués des autres situations de handicap pour « désengorger » les MDPH mais que les troubles	QUESTION : (...) ils doivent avoir un taux d'apprentissage? Et qui leur donne le label trouble d'apprentissage?	154-183 QUESTION: Mais ils doivent avoir un <b>taux d'apprentissage?</b> Et <b>qui leur donne le label trouble d'apprentissage?</b>

doivent faire l'objet d'un diagnostic médical posé par un médecin de l'éducation nationale pas forcément spécialiste de la question mais seul susceptible d'autoriser les enseignants à formaliser un plan d'aide dédié.

RÉPONSE : Alors, **ils ont des troubles des apprentissages. Ça c'est sûr, ils ont été diagnostiqués trouble des apprentissages (...)** **Les « dys ». Eh bien par des services, par des médecins.**

QUESTION: Mais **ça dépend pas de la Maison départementale du...?**

RÉPONSE : Non. En fait, ça, ça a été, **si je ne me trompe pas, si je me souviens bien, ces élèves-là en fait c'était pour désengorger un peu la MDPH** en fait que ça a été fait **parce qu'avant les « dys », ils étaient diagnostiqués MDPH. (...)**

Ils n'ont plus de notification MDPH. Mais **ils sont quand même diagnostiqués « dys » et donc reconnus aussi par le médecin scolaire** aussi qui suit ces dossiers-là **et voilà, on fait un PAP.**

QUESTION: En quoi un médecin scolaire s'y connaît en dyslexie?

RÉPONSE : (...) Bien non, **ils sont pas forcément spécialisés, non. Mais n'empêche que c'est l'éducation nationale. Ils représentent l'entité éducation nationale.** Donc c'est ce qui valide le PAP. **S'il n'y a pas le médecin scolaire, le PAP n'est pas validé.**

RÉPONSE: Alors, ils ont **des troubles des apprentissages.** Ça c'est sûr, ils ont été diagnostiqués **trouble des apprentissages.**

QUESTION: Mais par qui?

RÉPONSE: Les « dys ». Eh bien par des services, par des médecins.

QUESTION: Services privés?

RÉPONSE: Par des médecins privés.

QUESTION: Mais ça dépend pas de la Maison départementale du...?

RÉPONSE: Non. En fait, ça, ça a été, si je ne me trompe pas, si je me souviens bien, ces élèves-là en fait c'était pour désengorger un peu la MDPH en fait que ça a été fait parce qu'avant les « dys », ils étaient diagnostiqués MDPH.

QUESTION: C'est 80 pour cent des élèves à besoin...

RÉPONSE: Voilà. Donc là en fait c'était pour désengorger. Donc en fait non plus ils n'ont plus forcément, puis alors peut-être qu'il y en a qui en ont encore, mais ils sont plus forcément reconnus par la MDPH. Ils n'ont plus de notification MDPH. Mais ils sont quand même diagnostiqués « dys » et donc reconnus aussi par le médecin scolaire aussi qui suit ces dossiers-là et voilà, on fait un PAP. C'est quelque chose de très officiel avec le médecin scolaire. Mais peut-être qu'il y en a qui ont encore des notifications MDPH mais normalement, voilà, c'était

		<p>pour limiter en fait ces élèves-là à la MDPH.  QUESTION: Je vais vous poser une question bête.  RÉPONSE: Oui.  QUESTION: En quoi un médecin scolaire s'y connaît en dyslexie? Non, je le sais pas, parce que je regarde les études en médecine chez nous, il y a pas beaucoup de contenu lié à ça.  RÉPONSE: Mais non, mais c'est pas forcément spécialisé. Bien non, ils sont pas forcément spécialisés, non. Mais n'empêche que c'est l'éducation nationale. Ils représentent l'entité éducation nationale. Donc c'est ce qui valide le PAP. S'il n'y a pas le médecin scolaire, le PAP n'est pas validé.</p>
<p>ES indique que les élèves ayant des troubles des apprentissages sont « peut-être » accompagnés par des services extérieurs, les SESSAD (ces services relèvent du secteur médico-social et ne peuvent intervenir qu'après notification de handicap alors que ces élèves sont à priori exclus du champ du handicap depuis l'existence d'un plan dédié, le PAP) ou des professionnels libéraux. ES indique que les enseignants spécialisés des réseaux d'aides interviennent peu auprès des élèves ayant des troubles des apprentissages.</p>	<p>(...) Donc eux ils sont reconnus, ils ont un trouble de l'apprentissage. Donc <b><u>ils ont un trouble « dys »</u></b>. Et ces élèves-là ils sont pris, est-ce qu'ils sont pris par les SESSAD. <b><u>Peut-être qu'ils sont pris par les SESSAD, ces élèves-là. Par des services extérieurs...</u></b> (...) Des <b><u>orthophonistes</u></b>, oui. <b><u>Ergothérapeutes, orthophonistes, psychomotriciens.</u></b> <b><u>On n'intervient pas beaucoup sur des élèves « dys »</u></b>, en fait, parce que les PAP c'est surtout pour des élèves en trouble de langage, hein? <b><u>Eh bien on les prend pas souvent au réseau en fait. Même rarement, hein?</u></b></p>	<p>582-598  QUESTION: Qui intervient auprès d'eux?  RÉPONSE: Eh bien qui intervient auprès d'eux, alors eux ils ont des... Donc eux ils sont reconnus, ils ont un trouble de l'apprentissage. Donc ils ont un trouble « dys ». Et ces élèves-là ils sont pris, est-ce qu'ils sont pris par les SESSAD. Peut-être qu'ils sont pris par les SESSAD, ces élèves-là. Par des services extérieurs...  QUESTION: Donc il y aurait des orthophonistes ou des choses comme ça?  RÉPONSE: Des orthophonistes, oui. Ergothérapeutes, orthophonistes, psychomotriciens.  QUESTION: Mais donc ça veut dire que globalement,</p>

		<p>vous, vous travaillez vraiment pour cette... Et en fait j'ai mis un cinquième carré, c'est qu'il y a des élèves on disait sans plan, sans PPRE, mais vous intervenez aussi pour des élèves en difficulté qui n'auraient pas d'écrit.</p> <p>RÉPONSE: Oui, oui, on intervient avec ceux qui ont des... enfin, des PPRE et pour des élèves qui n'ont pas de PPRE. Oui. Mais de ce côté-là, on n'intervient pas beaucoup sur des élèves « dys », en fait, parce que les PAP c'est surtout pour des élèves en trouble de langage, hein? Eh bien on les prend pas souvent au réseau en fait. Même rarement, hein?</p>
<p>ES justifie la spécificité de son action par rapport à un enseignant supplémentaire. A cette occasion elle attribue implicitement les difficultés à l'élève : « des élèves en difficulté ».</p> <p>Elle indique que son action ne se situe pas dans « l'ordinaire de la classe » pour « réexpliquer » ou refaire mais dit utiliser une pédagogie différente, une médiation nécessaire à l'élève en difficulté.</p>	<p>Pour moi le maître plus il est en projet avec les enseignants. (...) Et bon bien <b><u>dans l'ordinaire de la classe il y a des élèves en difficulté</u></b> (...) Donc on est plus sur ce champ-là, peut-être de refaire des choses qui n'ont pas, réexpliquer des choses qui n'ont pas été bien entendues par les élèves, reprendre un exercice. Voilà je pense qu'on est sur ce champ-là. Nous, on n'est pas sur finir un travail, on n'est pas sur revenir sur une notion. <b><u>On est sur une pédagogie un peu différente enfin où on utilise une médiation, peut-être un détour à un moment pour y revenir parce que, voilà, on est quand même ancrés aussi dans les apprentissages bien sûr.</u></b> Mais enfin, <b><u>moi, la différence elle se situe</u></b></p>	<p>1101-1112</p> <p>Pour moi le maître plus il est en projet avec les enseignants. Son territoire, c'est la classe. La classe, c'est l'ordinaire de la classe, c'est son territoire. Et bon bien dans l'ordinaire de la classe il y a des élèves en difficulté mais il peut très bien travailler aussi avec les élèves performants. Enfin, ça n'empêche pas. Donc on est plus sur ce champ-là, peut-être de refaire des choses qui n'ont pas, réexpliquer des choses qui n'ont pas été bien entendues par les élèves, reprendre un exercice. Voilà je pense qu'on est sur ce champ-là. Nous, on n'est pas sur finir un travail, on n'est pas sur revenir sur une notion. On est sur une pédagogie un peu différente enfin où on utilise une médiation, peut-être un</p>

	<p><b><u>quand même, elle se situe à ce niveau-là.</u></b></p>	<p>détour à un moment pour y revenir parce que, voilà, on est quand même ancrés aussi dans les apprentissages bien sûr. Mais enfin, moi, la différence elle se situe quand même, elle se situe à ce niveau-là.</p>
--	----------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

La première occurrence du terme apprentissage démontre la prégnance du modèle médical pour aborder et prendre en considération les troubles des apprentissages. ES explique qu'ils ont été distingués des autres situations de handicap pour « désengorger » les MDPH mais que les troubles doivent faire l'objet d'un diagnostic médical posé par un médecin de l'éducation nationale pas forcément spécialiste de la question mais seul susceptible d'autoriser les enseignants à formaliser un plan d'aide dédié. Ceci démontre bien que les troubles sont associés à l'élève et que le « traitement » des difficultés engendrées concerne l'élève lui-même.

Lors de la deuxième occurrence du terme apprentissage ES n'exprime pas explicitement sa pensée mais indique que les difficultés rencontrées, relevant d'un trouble des apprentissages, ayant fait l'objet d'un diagnostic, et faisant l'objet de soins ou de rééducations extérieures, ne la concernent pas ou plus en tant qu'enseignante spécialisée. Les réponses apportées concernent l'enfant avec des troubles dans une conception ontologique. ES n'aborde aucunement comment son expertise pourrait aider les enseignants à rendre les situations d'enseignement plus accessibles à ces élèves.

Lors de la troisième occurrence du terme, ES attribue implicitement les difficultés à l'élève : « des élèves en difficulté ».

Elle indique que son action ne se situe pas dans « l'ordinaire de la classe » pour « réexpliquer » ou refaire, mais dit utiliser une médiation ce qui tend à démontrer qu'elle considère que les élèves qui lui sont confiés ne pourraient pas s'emparer des situations d'enseignement-apprentissage ordinaires ou rendues accessibles mais qu'il leur serait nécessaire de bénéficier de médiations particulières pour les « rendre disponibles » aux apprentissages.

L'utilisation du terme médiation renvoie à une « forme d'aide attribuée à un sujet pour qu'il se développe ou reprenne le cours d'un développement qui se trouve entravé, voire contrarié ». Là encore, ceci démontre que pour ES les difficultés scolaires rencontrées par un enfant sont la conséquence de problèmes intrinsèques.

Dans son discours, ES fait état d'une bonne connaissance des dispositifs spécifiques permettant de répondre aux difficultés rencontrées par les élèves en fonction d'une catégorisation précise.

ES évoque cette catégorisation à travers des procédures permettant la mise en œuvre de dispositifs notamment pour deux types de situation : le handicap et les troubles des apprentissages.

Au moment de l'entretien, ES situe son action principalement en dehors de la classe pour des élèves qui ne seraient concernés ni par le handicap ni par un trouble des apprentissages.

Dans son discours, ES semble attribuer l'origine des difficultés aux élèves eux-mêmes sans en préciser les causes ou l'origine.

## **Partie 3 Discussion**

Les résultats de nos analyses laissent apparaître un écart entre les prescriptions institutionnelles, le pilotage des cadres et le travail des acteurs de terrain quand il s'agit de la prise en compte de la difficulté scolaire et de l'usage d'outils construits pour aider à la combattre.

Dans un contexte d'avènement d'école inclusive au sein de laquelle est prônée l'accessibilité de tous aux apprentissages, l'absence d'effectivité systématique de réponses prenant la forme d'un PPRE interroge sur les pratiques relatives à la prise en compte des difficultés rencontrées par les élèves, sur les pratiques collectives ou collaboratives dans ce domaine et sur la permanence d'une représentation ontologique de la difficulté fréquemment associée à la présence de troubles ou d'un handicap chez l'élève.

Nous allons maintenant discuter nos hypothèses. Dans les deux premiers points (I et II), de manière synthétique, nous allons rappeler la nature du cadre institutionnel dans le domaine de la prise en compte de la difficulté scolaire dans la mesure où il paraît susceptible de construire ou renforcer des représentations et influencer des pratiques. Nous validerons ensuite ou non nos hypothèses (III).

### **I. Une difficulté scolaire attribuée à l'élève (hypothèse 1)**

Dans le domaine de la difficulté scolaire, afin d'impulser une réflexion d'équipe et pour apporter des réponses individualisées aux élèves concernés, rappelons que le législateur a conçu un cadre normatif catégoriel basé sur une conception largement ontologique de la difficulté scolaire. Par exemple, les élèves rencontrant des difficultés doivent pouvoir bénéficier de la mise en œuvre d'un plan individuel basé sur un diagnostic (nous avons centré notre analyse sur les PPRE). En France, les plans prennent des appellations et des formes différentes pour des élèves, selon qu'ils soient reconnus en situation de handicap, atteints d'un trouble des apprentissages, atteints d'une maladie ou rencontrant des difficultés dites « ordinaires ». Ce cadre législatif se combine avec des représentations ancrées chez les acteurs interviewés et notamment chez les deux enseignantes qui semblent attribuer largement les difficultés aux élèves eux-mêmes.

Nous avons vu que le cadre législatif et réglementaire qui est régulièrement modifié entraîne une forme d'instabilité législative et administrative qui n'est pas sans effet sur les représentations et pratiques des acteurs interviewés.

## **II. Un cadre équivoque et une forme d'instabilité réglementaire (hypothèse 2)**

Le travail des acteurs du système scolaire est largement régi par des lois et des prescriptions amenées à être déclinées à différents niveaux de pilotage depuis le ministère jusqu'aux circonscriptions de l'éducation nationale pour le premier degré. Les règles constituent des repères, des cadres qui orientent l'action des acteurs sans toutefois prédire ce qu'ils feront. L'interprétation successive des textes à chaque échelon de la chaîne hiérarchique entraîne des applications variées et incertaines. Les réformes qui se succèdent à un rythme soutenu conduisent à une forme de profusion d'injonctions, de changements de cap depuis les lois cadres d'orientation ou de programmation jusqu'aux circulaires ou notes de service qui peuvent sembler éloignées des pratiques scolaires concrètes. Cette forme d'instabilité, ce manque de cohérence et cet éloignement des pratiques concrètes est dénoncée au sein de quatre des cinq entretiens, implicitement par les cadres pour ce qui concerne la succession des réformes et très explicitement par le directeur et l'enseignante spécialisée pour la variabilité des procédures retenues.

## **III. Validation ou non validation de nos hypothèses**

### **III.1 Hypothèse 1**

Les difficultés éprouvées par certains élèves face à des situations d'enseignement-apprentissage (Gouvernement de France, 2002 ; Roiné, 2014) seraient minorées voire ignorées. Dans les discours des professionnels interviewés, elles feraient l'objet d'un traitement de surface et/ou d'une prise en charge externalisée, fondée sur une conception déféctologique ou "pathologisante" (Amigues, 2005).

## Synthèse et premières catégorisations

### Des difficultés scolaires externalisées

	IENa	IEN	DIR	EC	ES
<b>Extraits de verbatim issus de l'analyse</b>	ce que l'on attend c'est que dans un conseil des maîtres du cycle, des enseignants puissent à un moment donné partager sur les élèves qui rencontrent des difficultés dans leur classe. <b>C'est là à mon avis qu'est là, qu'est vraiment la réponse en disant peut-être que l'aide extérieure va être utile, va être importante.</b>	(...) <b>les aides pédagogiques placées en-dehors du temps scolaire</b> , (...) si le soir à 18 heures ou à 17, enfin, vous voyez on a <b><u>une prise en charge un peu soutenue hors l'école</u></b> , on va essayer de ne pas mettre à ce moment-là la séance d'APC	(...) parce que l'enfant rencontre des grandes, des grosses difficultés (...) Elles vont par exemple toucher plusieurs domaines d'apprentissage et auquel cas ils ont besoin de cibler avec ce PPRE un item précis, une compétence précise. <b><u>Clarifier aussi également les prises en charge</u></b> , par exemple, des enfants.		<b>Peut-être qu'ils sont pris par les SESSAD, ces élèves-là. <u>Par des services extérieurs...</u></b> (...) Des orthophonistes, oui. Ergothérapeutes, orthophonistes, psychomotriciens. On n'intervient pas beaucoup sur des élèves « dys »

Les extraits de verbatim issus de l'analyse de données indiquent clairement que le principe d'un recours à une aide ou prise en charge extérieure est convoqué chez 4 des 5 acteurs (les 2 inspecteurs, le directeur et l'enseignante spécialisée) lorsqu'il s'agit d'aborder la prise en compte des difficultés rencontrées par les élèves face à des situations d'enseignement-apprentissage. A aucun moment les 5 acteurs interrogés ne mettent explicitement en relation l'intérêt d'une aide extérieure pour permettre à l'élève de s'emparer des situations d'enseignement-apprentissage conçues et mises en œuvre par l'enseignant. Ils n'évoquent pas non plus, à l'exception de l'enseignante spécialisée en filigrane, la manière dont des professionnels extérieurs à la classe (en premier lieu le RASED) pourraient aider les enseignants à concevoir des situations d'enseignement accessibles tenant compte des besoins particuliers de certains élèves.

## Des difficultés scolaires attribuées à l'élève (ontologique)

	IENa	IEN	DIR	EC	ES
Extraits de verbatim issus de l'analyse	on a attiré leur attention sur le fait que c'est une chose de voir qu' <u>un élève est en difficulté</u> sur toute une année scolaire où on sait que ses difficultés d'apprentissage, les retards <b>qu'il a pu prendre sont tels</b> qu'au CMI <u>il ne va pas pouvoir suivre le groupe</u>	si on n'est pas dans le champ du handicap, si on n'est pas dans le champ du trouble « dys » qui nécessite un PAP (...) C'est-à-dire <b>qu'on a un élève qui a des difficultés</b> , on n'est pas sur des troubles ou sur un retard de langage (...) <b>qu'on est sur de la difficulté dans les apprentissages et donc sur des aides qui peuvent être plurielles</b> ou avoir des aides pédagogiques mais aussi à côté <u>une prise en charge, enfin un projet de soins</u>	Après, <u>mes collègues qui ont des enfants, des élèves reconnus par la MDPH dans leur classe ordinaire ne rédigent pas</u> . Il y a que ma collègue de l'ULIS qui rédige des PPS.	Enfin, <u>des problèmes de langage liés à un trouble</u> et pas lié à la langue ou le fait qu'ils arrivaient dans le pays.	<u>ils ont été diagnostiqués trouble des apprentissages</u>

Chez les 5 acteurs, les difficultés scolaires apparaissent très largement attribuées aux élèves-mêmes. Il s'agit d'une conception ontologique, partagée entre ces 5 acteurs, de la difficulté c'est-à-dire en lien avec l'élève lui-même, ce qu'il est. Qu'il soit handicapé, atteint d'un trouble, en retard, ou rencontrant des difficultés, il semble nécessaire pour les acteurs interrogés qu'il soit pris en charge ou fasse l'objet de soins. Au concept, sans doute peu opérant tant il apparaît flou, d'élève en difficulté, est presque systématiquement associée l'idée d'une prise en charge particulière, sans que soit interrogée l'accessibilité des situations d'enseignement-apprentissage.

## Des difficultés scolaires associées à des troubles, un handicap, une maladie

	IENa	IEN	DIR	EC	ES
Analyse quantitative au sujet de la difficulté	5 termes en lien avec les troubles (3) ou le handicap (2)	68 termes utilisés en lien avec le handicap (32), les troubles (24), la maladie (12)	83 termes utilisés en lien avec le handicap (42), les troubles (31), la maladie (10)	68 termes utilisés en lien avec le handicap (39), les troubles (23), la maladie (6)	79 termes utilisés en lien avec le handicap (19), les troubles (55), la maladie (5)

Du point de vue quantitatif, les occurrences se rapportant aux troubles, au handicap ou à la maladie montrent, chez les 5 acteurs, une représentation très pathologisée des difficultés rencontrées par les élèves. L'analyse quantitative corrobore les éléments de l'analyse qualitative des cinq discours laissant apparaître, comme nous l'avons dit plus haut, chez les acteurs, une conception ontologique de la difficulté scolaire.

## Des difficultés donnant peu lieu à aménagements ou dispositif personnalisé (PPRE)

	IENa	IEN	DIR	EC	ES
Extraits de verbatim issus de l'analyse	<p>je ne suis pas capable finalement d'avoir une vue de la <b>faisabilité</b> de la réalité des PPRE</p> <p>le PPRE est moins présenté comme un moment partagé de progression de l'élève que comme <b>une preuve de l'aide</b></p> <p>ça ne montre pas que finalement l'enseignant a une <b>vraie préoccupation</b> pour cet élève</p> <p><b><u>Là ça a l'odeur et ça a le goût de l'aide</u></b></p> <p>Il y a quand même encore beaucoup d'écoles où c'est difficile à mettre en place</p>	<p>Et quand on demande aux écoles d'anonymiser des PPRE et de les transmettre là, par contre bien j'ai découvert qu'il y avait plus grand monde, qu'on n'en a pas eu l'an dernier, <b><u>on en a très peu.</u></b></p> <p><b><u>c'est vraiment en fonction de l'analyse des enseignants et de leur professionnalisme aussi.</u></b> On va le dire comme ça.</p> <p><b><u>Parfois, c'est très succinct.</u></b></p>	<p>(...) 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.</p>	<p>On le met en place sous forme de passerelle, nous, entre le niveau où est l'enfant</p> <p>Oui, ça se reproche du <b>PPRE</b> mais on le...Je suis pas sûre que pour chaque emploi du temps partagé la fiche du <b>PPRE</b> soit faite.</p> <p>comme il n'y a pas assez d'heures avec le RASED on met en plus un PPRE je dirais plutôt. Alors qu'il y a des enfants qui n'auront pas besoin du RASED et juste le PPRE pourrait suffire.</p> <p>(...) donner à l'élève la chance d'aller dans la classe inférieure pour apprendre mieux</p> <p>je vais commencer par la différenciation individuelle et après ce sera le RASED.</p>	<p>c'est vrai que je travaille plus en-dehors de la classe</p> <p>on intervient rarement avec des élèves qui ont des PAP</p> <p>Les élèves handicapés, on ne les prend pas. Mais je crois que ça s'est assoupli</p> <p>C'est très rare de trouver des demandes d'aide effectivement qui vraiment qui pointent là où ça pose problème</p>

L'existence de difficultés rencontrées par les élèves est reconnue par les 5 acteurs. La manière dont elle est prise en considération par les enseignants en classe est peu, voire pas abordée. Des pratiques de différenciation pédagogique, d'adaptation, de maintien ou de retour dans le niveau de classe inférieur sont évoquées, mais de manière superficielle. Il apparaît que les aménagements spécifiques, les réponses personnalisées ne constituent pas la norme. Les dispositifs spécifiques, institutionnellement prescrits tels que les PPRE, selon les 5 acteurs, ne sont pas systématiquement préparés et mis en œuvre ou demeurent une réponse formelle et peu opérante à une injonction hiérarchique.

### Que pouvons-nous dire de notre première hypothèse ?

**H1 : Les difficultés éprouvées par certains élèves face à des situations d'enseignement-apprentissage (Gouvernement de France, 2002 ; Roiné, 2014) seraient minorées voire ignorées.**

Les difficultés rencontrées par certains élèves ne sont pas véritablement ignorées par les cinq acteurs. Ils reconnaissent même assez largement les difficultés, ce qui témoigne d'une réelle

préoccupation de leur part. En revanche, cette prise en compte des difficultés n'entraîne pas l'élaboration d'aménagements spécifiques des situations d'enseignement-apprentissage ni même la formalisation systématique d'un programme personnalisé comme les PPRE. La difficulté [ou les difficultés] rencontrée par les élèves ne constitue pas un « impensé », mais demeure une sorte d'empêchement. Il ne semble pas exister d'actions, en tout cas coordonnées, qui permettent d'aboutir à une mise en accessibilité des situations d'enseignement-apprentissage. Il apparaît que les difficultés rencontrées par les enfants dans le cadre scolaire font l'objet de discussions, de préoccupations ne donnant pour le moment lieu qu'à des réponses formelles, limitées ou peu coordonnées.

L'ensemble de ces éléments contribue à corroborer la thèse de Roiné (2014) selon laquelle les difficultés rencontrées par les élèves face à des situations d'enseignement-apprentissage sont minorées voire ignorées, pas tant dans la reconnaissance de leur existence, que dans l'existence ou la pertinence des réponses qui leur sont apportées. L'analyse quantitative laisse, en effet, clairement apparaître la prégnance d'une conception défectorologique ou « pathologisante » de la difficulté scolaire. Si les cinq acteurs utilisent des termes relatifs au handicap, aux troubles ou à la maladie pour évoquer les dispositifs spécifiquement dédiés à la prise en compte des élèves rencontrant des difficultés scolaires, ceux qui sont en prise directe avec les élèves les utilisent massivement. Les cinq acteurs attribuent dans leur discours l'origine des difficultés aux élèves eux-mêmes ou à leur contexte familial. Les discours des acteurs laissent également apparaître une forme de pathologisation rampante de la difficulté scolaire qui dépend de chaque acteur et de son positionnement professionnel et hiérarchique. Certains discours ou parties de discours admettent les limites du traitement ou de la prise en considération des difficultés scolaires, en reconnaissant qu'elles peuvent être expliquées ou ignorées par des pratiques enseignantes ordinaires ou spécialisées qui, en se conformant aux cadres, aux habitudes ou aux limites perçues de son action ne permettraient pas d'agir. Néanmoins chaque discours révèle des représentations vivaces sur l'origine et la manière de traiter la difficulté scolaire qui résisterait à un traitement ordinaire, c'est-à-dire à une forme de différenciation pédagogique (n'allant pas jusqu'à une mise en accessibilité des situations d'enseignement-apprentissage) et qui nécessiterait un traitement externe à la classe.

L'ensemble de ces éléments concourt à corroborer la thèse d'Amigues (2005) selon laquelle les difficultés rencontrées par les élèves face à des situations d'enseignement-apprentissage font l'objet d'un traitement de surface et/ou d'une prise en charge externalisée fondée sur une conception défectorologique ou « pathologisante ».

### **Des ambiguïtés à lever pour se donner du « pouvoir d’agir »**

Les discours des 5 acteurs apparaissent ambigus et variables entre les enseignants confrontés quotidiennement aux élèves, et les cadres dont les discours oscillent entre conception ontologique de la difficulté et ce que nous pouvons appeler l’« effet maître » (Bressoux, 1994). Or il existe un effet-maître : toutes les pratiques d’enseignement ne se valent pas et le traitement des difficultés scolaires par les professeurs des écoles n’est pas identique (Talbot, 2006). Certaines pratiques enseignantes influeraient en effet notablement (de l’ordre de 15 à 20 %) les connaissances construites par les élèves. Les caractéristiques individuelles et familiales ne sont donc pas les seules à avoir un effet sur les élèves. Pourtant, les discours des 5 acteurs ne mettent pas en lumière ces faits. Demeure la question ouverte de ce qui ferait la différence entre les enseignants. En l’état actuel de notre recherche, peu de données permettent d’identifier à quoi tient cet effet.

Dans notre recherche, les enseignants interviewés ne se focalisent pas uniquement sur les causes exogènes à l’école et évoquent des réponses qu’ils mettent en œuvre pour prendre en compte les difficultés rencontrées par les élèves. Néanmoins, ces causes exogènes sont presque systématiquement évoquées comme facteur limitant la portée de leur action et certaines difficultés évoquées sont bel et bien considérées comme ontologiques. Les aspects socio-cognitifs, c’est-à-dire les « macro » variables qui pourraient donner des indications restent flous dans les discours.

Des recherches montrent ainsi que les classes qui tendent à être plus efficaces sont celles où les professeurs :

- entretiennent de grandes espérances dans la réussite de leurs élèves, notamment auprès des plus faibles ;
- conçoivent leurs pratiques non exclusivement centrées sur les disciplines d’enseignement mais surtout sur l’élève ;
- accordent une priorité à l’apprentissage des compétences de base ;
- considèrent qu’il est important de créer une ambiance de classe chaleureuse, positive et démocratique... (Safty, 1993 ; Felouzis, 1997).

Ces points ne sont pas développés dans les entretiens.

Au sein de notre recherche, les enseignants interviewés n'attribuent pas *essentiellement* les difficultés des élèves à des causes exogènes (dont la famille). En revanche, il transparaît notamment dans le discours d'une des enseignantes interviewées, l'idée selon laquelle « l'histoire personnelle » des élèves influe de manière importante dans l'expression des difficultés constatées à l'école. Ceci est repris implicitement par les autres enseignants et par les cadres interrogés. Il serait fort utile de pouvoir mettre en perspective les représentations des acteurs interviewés à propos de ces causes exogènes (et plus seulement dans leur forme pathologisée ou ontologique) et les pratiques mis en œuvre.

Pour conclure à propos de cette hypothèse, il semble possible d'indiquer que les difficultés scolaires ne seraient pas perçues, considérées ou traitées de la même manière en fonction de la place institutionnelle occupée par les acteurs dans le système scolaire, mais aussi de leurs représentations propres. Les 5 professionnels interviewés, plus que de les minorer ou de les ignorer, les catégoriseraient et les attribueraient principalement à des causes ontologiques (l'élève) ou exogènes (la famille) tout en évoquant pour certains l'effet maître. L'externalisation de la difficulté persistante de même que cette inclination à privilégier des interprétations médico-psychologiques ou exogènes entravent les réflexions relatives aux conditions d'accessibilité, entendue comme l'ensemble des conditions qui permettent aux élèves d'accéder à l'étude des savoirs : formes d'étude, situations d'enseignement et d'apprentissage, ressources, accompagnement (Assude *et al.* 2014) et qui dès lors, permettent que l'enfant devienne un élève à part entière.

### III.2 Hypothèse 2

Un contexte réglementaire et « managérial » s'exemptant d'une conception dialogique de l'habilitant et du disciplinant (Koenig et *al.* 2016) constituerait un frein à l'évolution de pratiques collaboratives susceptibles de rendre les situations d'enseignement/apprentissage plus accessibles.

#### Synthèse et premières catégorisations

#### Un cadre réglementaire général insuffisamment maîtrisé qui limite les effets disciplinants

	IENa	IEN	DIR	EC	ES
<b>Extraits de verbatim issus de l'analyse</b>	avec une circulaire inscrit dans la loi  comme il est obligatoire	mieux qu'une circulaire, c'est dans la loi.  C'est dans le code de l'éducation.  le PPRE s'impose puisqu'il est dans la loi  C'est l'enseignant de la classe qui a l'obligation  le directeur pourrait presque ne pas être concerné	Question : Donc sinon le PPRE est pas du tout une injonction, n'est pas du tout prévu dans une circulaire.  Réponse DIR : Oui, je pense.  mes collègues, PPS, PAP, PAI, PPRE, je ne suis pas sûr qu'un tiers réponde correctement à différencier bien les quatre.  C'est vraiment une initiative de l'enseignant.  C'est toujours à l'initiative de l'enseignant.  Alors normalement le PPRE, l'enseignant le rédige		

Le cadre réglementaire institutionnel paraît, pour trois acteurs (inspecteurs et directeur) qui le mentionnent dans leur discours, insuffisamment clair. La responsabilité de la formalisation et de la mise en œuvre des PPRE n'apparaît pas clairement dans les discours. Le PPRE est considéré comme obligatoire car inscrit dans la loi ou à minima dans une circulaire.

La responsabilité de sa mise en œuvre incombe selon les acteurs aux enseignants eux-mêmes.

Or, ce sont les dispositifs d'aide qui sont institutionnellement prescrits et les directeurs d'école ont la charge de les proposer.

Cette maîtrise limitée du cadre réglementaire général semble largement diluer les responsabilités et empêche tout effet disciplinant dans la mesure où les cadres ou directeurs ne savent pas bien qui propose, met en œuvre et contrôle les dispositifs d'aide que constituent les PPRE.

### Une absence de contrôle ou des modalités de contrôle peu efficaces

	IENa	IEN	DIR	EC	ES
<b>Extraits de verbatim issus de l'analyse</b>	<p><b>On fait l'hypothèse</b> 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 <b>pas revenu</b>.</p> <p>je ne suis pas capable finalement d'avoir une vue de la <b>faisabilité</b> de la réalité des PPRE</p> <p>un inspecteur peut être en <b>difficulté pour dire précisément le nombre de PPRE</b></p> <p>les données que nous faisons remonter sont très <b>peu fiables</b> sur le PPRE</p> <p>ça servirait à rien que je vous donne des données chiffrées</p> <p>globalement on sait qu'il <b>faut faire</b> des PPRE.</p>	<p>Je m'étais dit que oui, oui, ça fonctionnerait bien parce que précisément à cette époque-là je venais de, enfin voilà, j'en avais consulté un certain nombre.</p> <p>Et quand on demande aux écoles d'anonymiser des PPRE et de les transmettre là, par contre bien j'ai découvert qu'il y avait plus grand monde, qu'on n'en a pas eu l'an dernier, on en a très peu.</p>	<p>Donc moi ce que je demande par contre aux collègues c'est que quand ils rédigent un PPRE, c'est de m'en faire une copie. Moi, je mets ça dans le dossier de l'élève, voilà, parce que pour une raison ou une autre, et s'ils sont pas là dans l'année d'après, voilà, moi j'en ai une trace et je peux faire la passation.</p> <p>Oui. Sauf qu'après je ne les ai pas toujours parce que les collègues ne pensent pas à me faire une copie.</p> <p>Moi, je ne suis pas forcément au courant qu'ils ont rédigé un PPRE pour tel ou tel élève, donc voilà il y a des fois que je...</p>	<p>On le met en place sous forme de passerelle, nous, entre le niveau où est l'enfant</p> <p>Oui, ça se reproche du <b>PPRE</b> mais on le... Je suis pas sûre que pour chaque emploi du temps partagé la fiche du <b>PPRE</b> soit faite.</p> <p>sur l'individualisation il y en a beaucoup qui se fait sans que le PPRE soit mis en place</p> <p>Elle (la directrice) les archive mais il n'y a pas de... Il n'y a pas de regard.</p>	

Les extraits de verbatim issus de l'analyse de données indiquent clairement que les cadres n'ont qu'une vision partielle et peu fiable de la réalité de la mise en œuvre des dispositifs d'aide en général et des PPRE en particulier pour venir en aide aux élèves rencontrant des difficultés. Il apparaît également que le directeur d'école ne dispose pas de moyens pour contrôler l'effectivité de la préparation et de la mise en œuvre des PPRE. Pour autant, les discours des acteurs de terrain (directeur et enseignante) démontrent une réalité d'action sans toutefois qu'il y ait de partage c'est-à-dire d'échanges, de communications formalisées suffisants à propos des pratiques et de ces actions.

Les différents acteurs du système scolaire agissent à différents échelons institutionnels. Les cadres sont chargés de faire appliquer des textes nationaux, selon leur niveau de responsabilité :

le département, la circonscription dans des contextes variés. Ils sont également chargés de viser par l'intermédiaire de leur pilotage une amélioration des pratiques enseignantes afin que soit rendu le meilleur service possible. Les directeurs d'école sont chargés de l'animation de proximité des équipes sans toutefois disposer d'un quelconque pouvoir hiérarchique.

Enfin les enseignants en classe, par la prise en compte de la diversité des élèves qui constitue le socle de leur action pour prévenir ou répondre à la difficulté scolaire, doivent contribuer à rendre les enseignements accessibles.

Le contexte managérial dans le système éducatif français est particulier. Le pilotage de proximité immédiate est assuré par un pair, le supérieur hiérarchique n'est présent que ponctuellement et tout à la fois chargé de contrôle, de formation, d'animation, de pilotage et d'impulsion dans une juridiction étendue. Il se trouve, par conséquent, éloigné des préoccupations quotidiennes et concrètes des écoles.

Il apparaît complexe d'impulser dans les écoles une dynamique d'actions dans un tel contexte managérial.

## Un cadre règlementaire et un pilotage de proximité fluctuant et peu lisible qui constitue un outil de management peu habilitant

	IENa	IEN	DIR	EC	ES
Extraits de verbatim issus de l'analyse	le PPRE est moins présenté comme un moment partagé de progression de l'élève que comme <b>une preuve de l'aide</b>	Donc, je vous dis jusqu'à cette année je demandais pour qu'une aide spécialisée se mette en place à ce qu'il y ait un PPRE. Maintenant c'est pas la condition. Néanmoins les enseignants spécialisés quand ils accompagnent un enfant demandent au maître de consulter le PPRE et voir la place qu'ils occupent dans le dispositif d'ensemble.	<p>Quand on signale un enfant au Réseau d'aide, il a normalement obligatoirement un PPRE</p> <p>il y a des cas où le PPRE est obligatoire et jusqu'à alors l'année dernière dans la circonscription (...) la feuille pour déclarer et pour demander l'aide du Réseau d'aide, pour déclarer un enfant était la première page du PPRE</p> <p>C'est juste, c'est la note de l'IEN, donc de l'inspecteur concernant le fonctionnement du Réseau d'aide. Et c'est là, toute demande de prise en charge par le RASED s'inscrit dans le...</p> <p>Mais c'est la seule injonction qu'on ait à propos des PPRE à ma connaissance. Et ça, ça date de la semaine dernière, de vendredi, je crois. Le 12 octobre.</p>	<p>On nous demande combien de PPRE on fait, on a mis en place. Donc, il y a quand même un petit côté injonctif qui...</p> <p>On nous l'a présenté comme obligatoire et on ne nous a laissé pas le temps de se l'approprier.</p> <p>Après il a été trop injonctif</p> <p>À chaque fois c'était le nombre de PPRE que vous faites</p>	<p>Il n'y a pas d'obligation pour l'intervention, non. Tous les gamins que j'ai en intervention ils n'ont pas tous des PPRE</p> <p>il y a des circonscriptions qui ont supprimé la fiche de demande d'aide et qui font directement le PPRE</p> <p>Alors, ça fait des couches en fait.</p> <p>Ça fait des millefeuilles.</p>

Les extraits de verbatim issus de l'analyse de données laissent apparaître une confusion existante entre les acteurs à propos du PPRE. Celui-ci serait tantôt utilisé comme moyen de concourir au développement de la prise en compte de la difficulté scolaire par les enseignants des classes, tantôt considéré seulement comme preuve de l'aide apportée, tantôt utilisé comme outil de développement de pratiques collaboratives entre enseignants des classes et enseignants spécialisés des RASED.

### Que pouvons-nous dire de notre seconde hypothèse ?

**H2 : Un contexte règlementaire et « managérial » s'exemptant d'une conception dialogique de l'habilitant et du disciplinant (Koenig et al. 2016) constituerait un frein à l'évolution de pratiques collaboratives susceptibles de rendre les situations d'enseignement/apprentissage plus accessibles.**

L'analyse qualitative des 5 entretiens fait clairement apparaître une absence de données fiables sur la réalité de la mise en œuvre des PPRE dans les classes. Elle révèle, par ailleurs, une variété de pratiques en classe à propos de la difficulté scolaire, accordant peu de place aux pratiques collaboratives entre enseignants et notamment entre enseignants dans les classes et enseignants spécialisés de RASED. Malgré des essais pour tenter d'en faire un instrument de prise en compte de la difficulté scolaire dans la classe avant ou parallèlement à l'intervention du RASED, le PPRE, tel qu'il apparaît dans les 5 entretiens, demeure perçu comme un outil de contrôle de l'action des enseignants. Or l'absence de cadre clair et pérenne dans le pilotage de proximité semble avoir des effets inverses à ceux recherchés dans le domaine du développement de pratiques collaboratives et dans la constitution d'un environnement de travail habilitant. Par exemple, la collaboration entre enseignants des classes et enseignants spécialisés du RASED n'est pas encouragée ou facilitée par la redéfinition annuelle des procédures et règles permettant d'obtenir l'intervention du RASED (comme l'indiquent à la fois le directeur et l'enseignante spécialisée interviewés). Le conditionnement de l'aide par le RASED à la rédaction préalable d'un PPRE par un enseignant ou une équipe empêche toute forme de travail habilitant au début du processus, ce qui pourtant, pourrait correspondre aux besoins de certains enseignants.

L'ensemble de ces éléments concourt à corroborer la thèse de Koenig et al. (2016) selon laquelle un contexte règlementaire et managérial s'exemptant d'une conception dialogique de l'habilitant et du disciplinant constituerait un frein à l'évolution de pratiques collaboratives susceptibles de rendre les situations d'enseignement-apprentissage plus accessibles.

#### **IV. Des pratiques habilitantes à favoriser**

Les pratiques à l'œuvre pour aborder et prendre en compte la difficulté scolaire dans les 5 discours relatifs au PPRE, principalement dans ses dimensions organisationnelles et pratiques, sont décrites comme individuelles et relevant de la responsabilité propre de l'enseignant. Si l'enseignant ne parvient pas à agir, il semble chercher un recours par une forme d'externalisation de la difficulté. Le contenu des entretiens aborde les pratiques collaboratives au sein des écoles, seulement en lien avec le RASED et effleurent celles relatives aux dispositifs récents de maîtres supplémentaires.

Des propos des acteurs interviewés montrent que des pratiques habilitantes susceptibles de rendre les situations d'enseignement-apprentissage plus accessibles pourraient se faire jour à

travers des collaborations entre enseignants des classes et enseignants spécialisés, comme les maîtres E. Pourtant des travaux de recherche nuancent cette possibilité. En effet, la pluralité des acteurs intervenant dans le champ scolaire, notamment pour contrebalancer des « écarts », renforce l'impossibilité à penser le métier de manière univoque, marquant ainsi une tendance à individualiser le métier d'enseignant par une responsabilisation ciblée des acteurs (Ebersold, 2007). Malgré cette nuance et donc à certaines conditions, les propos des interviewés se retrouvent sur le rôle d'interface que pourrait jouer le RASED en autorisant voire en encourageant les enseignants spécialisés à mettre en œuvre des compétences *d'expert de l'analyse des besoins particuliers et des réponses à construire, mais également d'exercer le rôle de personne ressource pour l'éducation inclusive*<sup>8</sup>. A ce jour, la prise en compte des difficultés rencontrées par les élèves prend souvent la forme d'un accompagnement par un enseignant spécialisé du RASED. Il pourrait gagner à s'effectuer dans le cadre d'une partition entre enseignant de la classe et celui du RASED (c'est ce qui ressort de nos entretiens). Jusqu'à présent plutôt, en effet, l'enseignant ordinaire en classe pense le processus d'enseignement-apprentissage, collectivement dans la classe, alors que le maître E orienté par les difficultés de l'élève situe, le plus souvent, son action dans des interventions d'aide directe en groupements d'adaptation (Mérini, Thomazet, Ponté, 2013) ou à destination d'un élève seul.

Dans un contexte d'avènement d'école inclusive, cette partition relativement claire du travail qui distribuerait presque naturellement la transmission de savoirs à l'un et la prise en compte de la difficulté scolaire à l'autre, pourrait être aujourd'hui revue. Elle transparait encore pourtant largement dans les entretiens analysés, mais laisse paraître qu'une aide du RASED à l'anticipation et la planification des PPRE pourraient relever d'une relation renforcée avec le RASED.

Les enseignants en classe étant enjoins à mettre en œuvre un enseignement différencié et les enseignants spécialisés à des mises en cohérence de leurs pratiques avec celles des enseignants de milieu ordinaire, alors on pourrait penser que leurs actions pourraient se connecter au sein de dynamiques de classe : les PPRE pourraient alors être cruciaux pour la formalisation de ces rapprochements. Les maîtres E par leurs interventions multiples (directes et indirectes) pourraient constater qu'ils ne peuvent ignorer ces dynamiques de classe (Mérini, Thomazet,

---

<sup>8</sup> Extrait du référentiel de compétences des enseignants titulaires du certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI) publiée au BO n° 7 du 16 février 2017.

Ponté, 2013). Pourtant ceci ne transparait pas dans le discours d'ES (enseignant spécialisé) qui fait plutôt prévaloir des interventions en dehors de la classe et évoque « ses séances ».

Afin de développer les compétences des acteurs dans la prise en compte des difficultés des élèves, le développement de contextes habilitants gagnerait à voir le jour en instituant de manière effective pérenne et stable des cadres de travail et d'intervention permettant des collaborations en acte c'est-à-dire autorisant réflexion et travail conjoint.

## Conclusion

Le PPRE qui constitue un des plans individuels parmi les quatre proposés en France pour répondre aux difficultés rencontrées par les élèves à l'école semble perçu par les 5 acteurs comme une réponse formelle à une injonction hiérarchique. La présence de plans catégoriels distincts en fonction de l'origine des difficultés rencontrées par les élèves semble cloisonner la réflexion des acteurs interviewés allant même jusqu'à créer des empêchements de penser des réponses fondées sur une forme d'accessibilité des situations d'enseignement-apprentissage.

De récents travaux de Tremblay (2018) menés dans le cadre de l'étude « Le Plan d'Intervention au Canada et en Europe : Une Analyse Comparative Entre Cinq Systèmes Scolaires » ont porté sur l'identification des fonctions des plans d'intervention (PI). Sept fonctions ont été identifiées : fonction de communication, d'identification, de planification et d'organisation, de collaboration, d'adaptation, d'évaluation et de régulation ainsi que de transition. Peut-être trop largement perçus comme des outils centrés sur ses fonctions d'identification, de communication, ou de transition, les plans dont les PPRE (qui n'existent qu'en France) pourraient valablement faire l'objet d'une analyse de leur contenu afin de permettre d'identifier la manière dont les équipes enseignantes s'emparent d'autres fonctions essentielles : de collaboration, d'adaptation, d'évaluation et de régulation. L'appropriation de ces quatre dernières fonctions permettrait peut-être de les faire peu à peu passer, d'un statut d'outils formels et diversement opérant au statut d'instruments (Barrère, 2013) et ce aussi dans le PPRE. Seule l'adoption de ce statut d'instrument<sup>9</sup> par le PPRE semblerait susceptible de pouvoir concourir à des réflexions ancrées dans la mise en accessibilité des situations d'enseignement-apprentissage, en levant certains empêchements et en autorisant la modification des pratiques.

L'école inclusive, désormais institutionnellement définie comme une école qui « vise à assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves de la maternelle au lycée par la prise en compte de leurs singularités et de leurs besoins éducatifs particuliers »<sup>10</sup>, a pour enjeu principal de se préoccuper de l'accessibilité didactique et pédagogique. Son fonctionnement et son pilotage devraient alors poursuivre cet objectif. La réussite de ce chantier ambitieux que constitue l'école inclusive en dépend. Ce sont (donc) les situations pédagogiques et surtout les obstacles

---

<sup>9</sup> Par instrument nous entendons un outil par lequel devient possible un pilotage. Il s'agit donc de l'incorporation d'un outil dans les pratiques.

<sup>10</sup> <https://eduscol.education.fr/pid38943/ecole-inclusive.html>

qu'elles présentent qui engageraient un accès pour tous les élèves aux apprentissages et aux savoirs. De telles orientations conceptuelles suggèrent des pistes d'action où les contextes éducatifs sont mis en valeur. Elles impliquent de mettre en chantier des pratiques renouvelées, à valider en termes d'approches didactiques, de contenus d'enseignement et de formation des personnels enseignants (Ebersold, 2016).

## 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* 2013/2 (n°36), p. 95-116. DOI 10.3917/cdle.036.0095

Benoit, H. (2005). « Inégalités sociales et traitement ségrégatif de la difficulté scolaire : histoire ou actualité ? » *La nouvelle revue de l' AIS* – 31, 91-100.

Benoit, H (2012). « Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2012/1 (N° 57), p. 65-78. DOI 10.3917/nras.057.0065

Conseil National d'évaluation du système scolaire (CNESCO). *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?* Rapport scientifique (2016).

Repéré [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/felouzis\\_solo1.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/felouzis_solo1.pdf)

Conseil National d'évaluation du système scolaire (CNESCO). *École inclusive les élèves en situation de handicap, accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Rapport scientifique (2016).

Repéré à [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/rapport\\_handicap.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/rapport_handicap.pdf)

Delaubier, J.P. et Saurat, G. (2013). *Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire* (Rapport n° 2013-095). Paris : IGEN, IGAENR.

Feuilladiou, S., Gombert, A. et Assude, T. (2015). Éditorial. *Recherches en Éducation*, 23, 3. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no23.pdf>

Friedberg, E. (2011). Rationalité et analyse des organisations. *Idées économiques et sociales*, 165(3), 15-23. doi:10.3917/idee.165.0015.

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. doi:10.3917/mana.191.0001.

Kohout-Diaz, M. (dir.). (2017). *Tous à l'école ! Bonheurs, malentendus et paradoxes de l'éducation inclusive*. Bordeaux, France. Presses Universitaires de Bordeaux.

Lelièvre, C. (2008). État éducateur et déconcentration administrative. *Carrefours de l'éducation*, 26(2), 41-50. doi:10.3917/cdle.026.0041.

Ministère de l'Éducation nationale, M.E.N (S.D). Circulaire n°2014-107 du 18 août 2014 : Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisés aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent

Repéré à : [https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=81597](https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=81597)

Ministère de l'Éducation nationale, M.E.N. (S.D.). 2015. Circulaire n° 2015-085 du 3-6-2015 : circulaire de rentrée

Repérée à [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=89301](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=89301)

Ministère de l'Éducation nationale. (2006, 23 mai). *Décret n°2006-583 relatif aux dispositions réglementaires du livre III du code de l'éducation*. Repéré à

[https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=1CA8387C3C06FFF73A18611C6FC265D77.tplgfr28s\\_3?cidTexte=JORFTEXT000000607176&dateTexte=20060524&categorieLien=cid#JORFTEXT000000607176](https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=1CA8387C3C06FFF73A18611C6FC265D77.tplgfr28s_3?cidTexte=JORFTEXT000000607176&dateTexte=20060524&categorieLien=cid#JORFTEXT000000607176)

Code de l'éducation ; art. L. 321-4

Ministère de l'Éducation nationale. (2013, 8 juillet). *Loi n° 2013-595 – art.46 : Loi de la refondation de l'école de la République*. Repéré à

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000027682842>

Ministère de l'Éducation nationale. (2013, 8 juillet). *Loi n° 2013-595 – art.2 : Loi de la refondation de l'école de la République*. Repéré à

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006524363&dateTexte>

Ministère de l'Éducation nationale. (2005, 23 avril). *Loi n° 2005-380 – art.24 : Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*. Repéré à

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006524793&idTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20080918>

Code de l'éducation ; art. D. 332-6

Mons, N (2004). Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimités théoriques et justifications empiriques. In: *Revue française de pédagogie*, volume 146, 2004. pp. 41-52; doi : 10.3406/rfp.2004.3092

Repéré à [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2004\\_num\\_146\\_1\\_3092](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_146_1_3092)

Murillo, A. (2010). « Le choix du niveau de difficulté des tâches scolaires : des marges de manœuvre limitées pour les enseignants », *Carrefours de l'éducation* 2010/1 (n° 29), p. 77-92. DOI 10.3917/cdle.029.0077

Roiné, C. (2014). L'élève en difficulté : retours sur une psychologisation du social. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 66(2), 13-30. doi:10.3917/nras.066.0013

Talbot, L. (2005). Introduction. Dans : Laurent Talbovt éd., *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 7-18). Toulouse, France: ERES.

doi:10.3917/eres.talbo.2005.01.0007.

Thomazet, S., & Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? QuestionsVives, (21 ). <http://questionsvives.revues.org/1509> doi : 10.4000/questionsvives.1509

Thomazet, S., & Mérini, C. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation. La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 70-71, 137-148

Thomazet, S., Mérini, C., & Gai me, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation, 65, 69-80.

Toullec-Théry, M et al. (2012). « Faire travailler ensemble tous les acteurs de l'inclusion ? Présentation du dossier », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 2012/1 (N° 57), p. 7-11. DOI 10.3917/nras.057.0007

Tremblay, P. (2018). « Les plans d'intervention au Canada : analyse comparée des fonctions » Éducation Comparée et Internationale : Vol. 47 : Iss. 1 , Article 7.  
Repéré à : <https://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol47/iss1/7>

## **ANNEXES**

IENa			
<b>Cadre légal ou réglementaire général</b>	<b>Syntagmes</b>		
	avec une circulaire		141
	inscrit dans la loi		142
	<i>en principe ils devaient signer, il me semble, de mémoire, hein ?</i>		255-256
	comme il est obligatoire		264
	<i>avant que ce soit inscrit dans la loi on est bien sur une logique contractuelle</i>		269-270
	<i>on transforme cela en PPRE avec la même logique contractuelle, mais on l'inscrit dans la loi</i>		276-277
	<i>à partir du moment où on l'inscrit dans la loi</i>		277-278
	s'il y a un redoublement ou pour prévenir le redoublement, on doit mettre en place un PPRE		366-367
	pas que dans la loi		367-368
	dans ces textes liés au redoublement		368-369
	<i>institutionnaliser (avec cette force là) éloigne (du) sens</i>		371-372
	<i>n'est rappelé (nulle part dans ces textes) l'importance du contrat</i>		372-373
	<b>je ne sais plus</b>		394
	(On l'a) dans la loi		419
	<b>Eh voilà</b>		426
	les PAP, c'est pour les élèves en situation de handicap		426-427
	on a eu l'injonction du Ministère (de le centrer sur les fondamentaux)		775-776
	l'idée de dire on ne peut pas externaliser la question de l'aide aux élèves en difficulté		639-640
	vu la place qu'a le texte dans, enfin le PPRE dans les textes officiels		711-712
<b>Effectivité</b>	<b>Alors là</b>		62
	vous me posez une colle		62
	<b>un inspecteur peut être en difficulté pour dire précisément le nombre de PPRE</b>		75-76
	<b>ça servirait à rien que je vous donne des données chiffrées</b>		107
	globalement on sait qu'il faut faire des PPRE.		236-237
	un élève en grande difficulté scolaire aura un PPRE effectivement		483-484
	ce sont des thématiques qui l'ont été et qui ne le sont pas en ce moment		704-705
<b>Responsabilité</b>	c'est plus un objet de travail en école, en circonscription qu'un objet de travail départemental		85-86
	nous, nous ne le prenons plus comme un indicateur, <b>hein ?</b>		88-89
	on pourrait se retourner contre nous dans une démarche un peu procédurière.		282-283
<b>Conformité</b>	peu de PPRE mais qui durent pour des élèves qui en ont peut-être besoin		91-92
	on sera sans doute beaucoup de PPRE mais plus courts conformément aux textes.		92-93
	en principe ils devaient signer, il me semble, de mémoire, <b>hein ?</b>		255-256
	un document qui décline quelques compétences (...) qui décrit surtout le programme d'aide qui est apporté à l'élève		407-408
	un petit peu éloigné des principes de départ.		413-413
	Je pense aujourd'hui qu'on est loin de ça.		494-495
	une hétérogénéité de points de vue elle est difficile vu la place qu'a le texte dans, enfin le PPRE dans les textes officiels		710-712
<b>Utilité</b>	il a obligé, il a conditionné les enseignants à avoir une vraie réflexion sur la différenciation pédagogique		120-121
	on a conditionné les enseignants à prendre en compte la différenciation pédagogique		142-143
	tous les enseignants se sont préoccupés de la différenciation et de l'adaptation de l'enseignement aux élèves les plus fragiles		144-146
	PPRE très pertinent c'est dans les équipes éducatives et dans les équipes de suivi de scolarisation		148-149
	à chaque fois que moi j'ai été invité à des équipes éducatives (...) le PPRE était au centre de la discussion		154-158
	il acte l'aide qu'on apporte à l'élève (...)		264-265
	la preuve pour l'enseignant adressée aux parents de la conformité de son enseignement par rapport à la loi		266-267
	Les principes originaux de mon point de vue sont extrêmement pertinents.		292-293
	mais moi j'y crois au départ		492
	ça montre qu'on a une préoccupation pour cet élève et un accompagnement personnalisé		501-502
<b>Destination (bénéficiaire)</b>	je pense qu'il est utile mais qu'il faudra avoir une analyse critique		
	c'est-à-dire je vais m'adresser à un élève		270
	l'aide bien cet élève en difficulté. La preuve, j'ai un PPRE.		288-289
	À l'individu, voilà.		349
	Si on est dans la logique du texte (...) on faisait aussi l'hypothèse que beaucoup d'élèves peuvent avoir un PPRE		443-444
	s'adresse seulement aux élèves en très grande difficulté scolaire ou (...) aux élèves qui ponctuellement sont en difficulté scolaire ?		444-446
	c'est un travail que je n'ai pas fait		64
	Puisqu'il y a eu une grande tension quand on a mis en place les PPRE		76-77
	il s'est vraiment exercé une vraie tension		84-85
	pendant deux ou trois ans il y a eu des formations pour expliquer comment on met en place un PPRE		87-88
<b>Pratiques (surligné jaune)</b>	Tous les ans, oui, on a une enquête.		98
	nous tournons vers une ou deux circonscriptions pour lesquelles on sait que les données sont fiables		99-100
	(dans les années qui ont suivi la publication du texte) toutes les circonscriptions ont dû s'en saisir en animation pédagogique		228
	ça, j'en suis quasiment certain. En stage, je ne m'en souviens pas		228-229
	la problématique du PPRE en tant que tel n'est pas inscrite dans notre plan de formation		233-234
	<b>Voilà.</b> Pour nous c'est plus un sujet d'actualité		234
	on estime que c'est plus un objet en tant que tel de formation		243-244
	la logique du PPRE est corrélée avec une mise en œuvre et de pratiques pédagogiques dans la classe.		307-308
	parfois dans le PPRE pour travailler une compétence particulière, ça peut être intéressant de faire travailler tout un groupe d'élèves.		332-334
	nos modes de fonctionnement (...) qui reste quand même un mode très frontal (...) descendant		339-342
	on a insisté sur le fait que il ne fallait pas corréler le PPRE à la demande d'aide qu'on pouvait faire au RASED.		435-437
	pas une corrélation systématique (inaudible) que j'ai un PPRE, je vais avoir besoin du réseau d'aide		452-453
	dans la circonscription où j'étais, oui, oui, c'était vraiment dissocié		456-457
	j'aurais tendance à penser que ça l'est		457-458
	est un document qui est utilisé pour des élèves en grande difficulté scolaire, en très grande difficulté scolaire		459-460
	Je ne sais pas si vous avez constaté les PPRE plus ponctuels ?		460-461
	Un élève peut être en très grande difficulté scolaire mais pour autant ne pas être suivi par le RASED		474-475
	ponctuellement il est aidé par le réseau d'aide mais ponctuellement il ne l'est plus		484-486
	c'est pas lisse cette affaire-là		489
	ce travail de cycle doit permettre à un enseignant (...) qui se sent un peu plus fragile de dire bien j'ai besoin d'être aidé.		567-568
Il y a quand même encore beaucoup d'écoles où c'est difficile à mettre en place		574-575	
la logique d'équipe de cycle (...) se trouve rompue s'il y a trop de mouvement d'enseignants		578-580	
on insiste dans la formation initiale et continue pour dire aux enseignants que quelque part ils sont leur propre recours		583-585	
pour moi, de toute façon on ne peut pas avoir un regard sur la difficulté scolaire en étant isolé dans sa classe		596-597	
Donc pour moi la logique de réussite du PPRE elle tient au travail en équipe.		607-608	
des enseignants plein de bonne foi disent mais regardez, en plus j'ai bien préparé, hein, parce que j'avais bien isolé		682-683	
ce sont des thématiques qui l'ont été et qui ne le sont pas en ce moment		704-705	

<b>Effets (surligné mauve)</b>	Oui, mais je pense que ça mériterait d'être requestionné au collège des inspecteurs. Oui, oui, oui.	712-713
	je ne suis pas capable finalement d'avoir une vue de la faisabilité de la réalité des PPRE	73
	qui fait qu'aujourd'hui le PPRE c'est plus un objet de travail en école, en circonscription qu'un objet de travail départemental	85-86
	les données que nous faisons remonter sont très peu fiables sur le PPRE	95-96
	Voilà. Mais, bon, c'est pour ça que je ne peux pas répondre à la question.	106-107
	avant que ce soit inscrit dans la loi on est bien sur une logique contractuelle	269-270
	ça n'a évidemment pas été le discours tenu mais les choses se sont faites comme cela.	286-287
	Et donc on va trouver parfois dans la relation installée entre l'inspecteur et l'enseignant	287-288
	le PPRE est moins présenté comme un moment partagé de progression de l'élève que comme une preuve de l'aide	295-297
	Ça, ça peut avoir faussé un peu la représentation qu'on a du PPRE.	297-298
	ça ne montre pas que finalement l'enseignant a une vraie préoccupation pour cet élève	312-313
	Là ça a l'odeur et ça a le goût de l'aide	315-316
	Et donc là pour le coup, là, oui, de mon point de vue on a vraiment faussé le jeu, hein?	319-320
	c'est peut-être un petit peu éloigné, c'est sans doute éloigné des principes	500
	l'enseignant travaille quand même dans sa classe et a ce sentiment de solitude	575-576
	je pense, qui contribue à renforcer (...) le risque de stigmatisation des élèves les plus fragiles	656-657
	l'enseignant va s'adresser à l'élève qui a le PPRE en disant ah, toi, tu vas faire autre chose	671-672
	c'est l'effet pervers finalement du PPRE	680-681
	Alors bien une hétérogénéité de points de vue	710-711

IEN		Syntagmes	
Cadre légal ou règlementaire général		mieux qu'une circulaire, c'est dans la loi.	182
		C'est dans le code de l'éducation.	184
		le PPRE s'impose puisqu'il est dans la loi	191
		on a un peu simplifié les choses mais en ajoutant encore quelque chose	499-500
		Vous avez raison, elle est légale	525
		Ce qui est opposable en droit c'est le contraire, c'est que l'école, une école au sens large, hein, ne fasse pas de PPRE	861-862
		Là, les parents pourraient effectivement aller en justice	864
		dans la réalité lorsque j'inspecte, je m'en aperçois, on a assez peu de PPRE.	90-91
		des PPRE mais au moins pour (...) pour les élèves qui avaient besoin d'aide spécialisée	107-108
		Donc c'est généralement à cette occasion-là que je découvre ou pas des PPRE	152-153
Effectivité		Quand il n'y en a pas	154
		d'ailleurs quand on le trouve dans les classes, j'en vois, enfin j'en vois régulièrement	166-167
		Bien je dirais à peu près 300. Ça, ça correspond aux demandes d'aide spécialisée.	305-306
		À quoi on peut ajouter une certaine peut-être de PPRE, non-intéressés.	308-309
		Une centaine de PPRE qui seraient...	313
		On aurait peut-être 400 PPRE,	318-319
		De PPRE à peu près 400 entre nous, bon an, mal an.	327
		Il y en a	329
		j'en ai vu, j'en vois, je le dis encore une fois, j'en vois régulièrement	331-332
		j'ai découvert qu'il y avait plus grand monde, qu'on n'en a pas eu l'an dernier, on en a très peu.	340-341
		on trouve dans certaines écoles des classeurs qui gardent trace des PPRE	382-383
		Parfois	386
		je suis un peu gêné de vous dire que ça existe partout	389-390
		quelques PPRE, voilà	392-393
		les enseignants spécialisés de toute façon l'utilisent	568-569
		on se dispense même de l'outil	633
		Oui, ça se fait, mais ça ne se fait pas nécessairement en associant un enfant	754-755
		Je vous parle des presque 10 pour cent qu'on a identifiés	767-768
		C'est-à-dire que pour les 30 autres pour cent évidemment tout ça n'a pas lieu.	770-771
		C'est quand il y a des PPRE	773
	Ce qui n'est pas la généralité. C'est pas la règle, hein?	775	
	Hélas!	777	
	Oui, plus une centaine, oui, à peu près, oui. Ça c'est ce que j'estime.	779-780	
	Oui, c'est ça. Un peu moins de 10 pour cent.	782	
	(PPRE passerelle) Donc ça, c'est fait, et c'est fait de façon systématique	818	
	alors en principe il devrait, il doit venir de l'enseignant qui observe des difficultés	75-76	
	C'est l'enseignant de la classe qui a l'obligation	524-525	
	En principe le directeur, oui	652	
	le directeur pourrait presque ne pas être concerné	653-654	
	je dis presque parce qu'en principe il l'est quand même	654-655	
	n garde des traces de PPRE, des compte-rendu d'équipes éducatives et c'est au directeur qu'il revient d'organiser la collecte de ces éléments	657-659	
Responsabilité		n garde des traces de PPRE, des compte-rendu d'équipes éducatives et c'est au directeur qu'il revient d'organiser la collecte de ces éléments	657-659
		en principe il est au courant	659
		Certains directeurs en font la collecte et les compilent	660
		D'autres se saisissent moins de la question.	660-661
		en principe le directeur devrait être au courant, en tout cas systématiquement quand ça fait appel à des enseignants spécialisés	661-662
		un directeur, lui, doit savoir à minima qui entre et qui sort, et à quel moment	665-666
		moi je considère qu'il est concerné souvent, mais là aussi je pense que souvent les directeurs se sentent pas légitimes sur cette question-là	668-670
		un enseignant n'aime pas trop qu'un pair, parce que le directeur est un pair, vienne se mêler de ses affaires	675-676
		le statut (...) ne permet pas à un directeur d'exiger (...) quoique ce soit (...) puisqu'il n'est pas un supérieur hiérarchique	677-680
		certains directeurs n'osent pas et certains directeurs n'ont pas non plus les compétences. Voilà, (...) un avis très personnel que je livre là.	692-694
Conformité		Donc le pilote c'est le directeur. Ça doit être le directeur	700-701
		un directeur d'école devrait se sentir légitime (...) à demander à ses collègues d'être en conformité avec la loi,	702-704
		de leur demander pas forcément qu'on lui communique les PPRE mais en tout cas ce qu'il en est	704-705
		une direction d'école confiée à des gens qui ne sont pas chef d'établissement	709-710
		Il doit être construit avec tous les acteurs de la réussite de l'élève et en principe, je suis dans les principes, hein	76-77
		porté à la connaissance des parents	78
		idéalement porté à la connaissance de l'élève	79
		Il faut donner un peu de sens à ce dispositif.	133
		Quand il y en a et qu'ils sont imparfaits visiblement	155-156
		Très souvent le PPRE (...) il lui manque un certain nombre de choses.	166-168
		c'est pas un programme coordonné	170
		on a une aide spécialisée et dans le meilleur des cas on ajoute une mention de différenciation des supports	173-174
		on trouve finalement peu d'autre chose, peu d'autres dispositifs mobilisés. Or c'était l'esprit	176-177
		rarement la signature des parents parce que (...) le PPRE n'est pas porté à leur connaissance.	177-179
		Quand je vous dis que le projet n'est pas signé (...) c'est qu'il a été construit sans eux et qu'ils ne le connaissent pas.	207-209
		mon opinion c'est d'abord c'est ce que vous lisiez dans la loi	224-225
		c'est vraiment en fonction de l'analyse des enseignants et de leur professionnalisme aussi	365-366
		Parfois, c'est très succinct	390
		Le PPRE devrait organiser	402
		L'élève devrait assurément, mais il est rarement associé en fait	530-531
	Les parents, je vous l'ai dit, c'est encore assez rare	535-536	
	La hiérarchie, non. Moi je les consulte à l'occasion de visites dans les écoles.	536-537	
	(fonction de communication) il y en a aussi parfois avec les parents, malgré tout, hein	622-623	
	(fonction de communication) Je ne dis pas que ça n'était jamais fait	623	
	(fonction de communication) Je déplore que ce soit trop rarement fait.	623-624	
	Dans les écoles, dans les meilleurs des cas, quand c'est bien organisé il est accessible	796-797	
	Enfin, plus simple est l'outil, mieux c'est. Mais en même temps il ne faut rien oublier	930-931	
	la capacité à collaborer, à coopérer (...) est une des compétences que les enseignants ne maîtrisent pas tous mais qu'ils méconnaissent.	948-951	
	La réalité c'est que le PPRE (...) est identifié par de très nombreux enseignants comme un acte administratif.	85-86-87	
	Peu utile à la réussite de l'élève	89	
	c'est vécu par les enseignants comme une injonction de l'institution (...) à produire des actes administratifs.	162-163	
	ce qui compte c'est plutôt d'avoir un document qui reprend les éléments les plus importants...	292-293	
	le PPRE il rend les choses visibles	556	

Utilité	le PPRE il rend les choses visibles	556	
	C'est en principe un objet de régulation	602	
	Il n'est pas toujours utilisé	797	
	c'est pas vraiment l'outil qu'il faudrait changer. C'est d'une certaine manière derrière l'outil, on a un regard porté sur l'enfant	915-916	
	Cet outil porte une philosophie, hein?	917	
	L'outil c'est aussi l'incarnation de la dimension collégiale collective du métier	918-920	
	ce qui déplaît c'est que ce soit, comme ils disent, un formulaire. Ça n'aime pas les formulaires les enseignants	984-985	
	pour la difficulté ordinaire. Enfin pour la difficulté on va dire. Pour la difficulté scolaire générique	62-63	
	Dès qu'un élève rencontre des difficultés qui résiste (...) aux aides ordinaires, il doit faire l'objet d'un PPRE	192-193	
	le projet d'accueil personnalisé et qui n'est en réalité qu'un projet, un PAI mais pour les troubles « dys ».	500-501	
Destination (bénéficiaire)	Eh bien si on n'est pas dans le champ du handicap, si on n'est pas dans le champ du trouble « dys » qui nécessite un PAP, on est là	508-509	
	je me suis inscrit dans la continuité (...) de créer une culture du PPRE en conditionnant un certain nombre d'aide (...) à la rédaction d'un PPRE	99-102	
	on en était arrivé (...) à ce que les demandes d'aide spécialisée (...) se fassent par l'intermédiaire du PPRE	102-104	
	on demandait aux enseignants d'établir un programme (...) coordonné d'action dans lequel l'action du RASED aurait trouvé sa place	104-106	
	On a convenu de distinguer de nouveau les démarches	119-120	
	on a réintroduit une demande d'aide au RASED, donc bien distincte	121-122	
	On a créé une culture du PPRE	136	
	C'est montrer que, c'est essayer de montrer, de convaincre (...), de montrer que (...) on n'est pas sur une démarche administrative	136-138	
	Donc ça c'est beaucoup passé par les échanges que j'ai en inspection	139-140	
	C'est très difficile en fait <b>hein</b> d'aborder cette question-là de façon verticale, <b>hein?</b>	153-160	
Pratiques (surligné jaune)	on a un peu détourné l'outil pour le faire entrer dans les mœurs	172-173	
	(sanction ?) Sauf, oui, bien sûr. La difficulté enfin pour nous c'est de trouver une entrée qui soit précisément autre que descendante.	188, 189	
	D'où la proposition, (...) à conditionner la mise en œuvre de certains dispositifs à la rédaction d'un PPRE.	196-198	
	J'ai repris un format (...)	244	
	On l'a fait évoluer avec le RASED justement parce qu'on voulait que la première page de ce document soit la demande d'aide spécialisée	247-248	
	parce qu'il manquait des choses, on a fait réapparaître un certain nombre d'éléments	250-251	
	on a proposé ce format-là où on a aussi, c'est intéressant, c'était des propositions des enseignants spécialisés	281-282	
	C'est un format mais c'est pas le format	288	
	jusqu'à cette année je demandais pour qu'une aide spécialisée se mette en place à ce qu'il y ait un PPRE. Maintenant c'est pas la condition	354-356	
	les enseignants spécialisés quand ils accompagnent un enfant demandent au maître de consulter le PPRE	356-357	
	il y a une impulsion on va dire de circonscription	361-362	
	il faisait office de signalement, hein, en quelque sorte.	374-375	
	Il y a une incitation forte à le faire	388	
	la manière dont c'est organisé et donc on peut l'utiliser dans la durée varie beaucoup d'une école à l'autre	393-394	
	quand on a un PPS souvent on considère que ça suffit.	439-440	
	lorsqu'un enfant a déjà un PPS, l'équipe, l'école, l'enseignant ne proposent pas un PPRE. <b>Voilà.</b>	450-451	
	l'enseignant est avec son groupe, l'enseignant spécialisé travaille avec un élève mais la question des transitions n'était jamais vraiment envisagée	543-545	
	ils le construisent ensemble (ens de la classe et ens RASED)	573-574	
	<b>Mais je n'en fais...</b> il n'y a pas de remontée systématique sur le PPRE.	593-600	
	c'est surtout aujourd'hui surtout un outil de liaison entre l'enseignant de la classe et les enseignants spécialisés du RASED	605-606	
	dans les meilleurs des cas c'est un outil pour eux mais c'est un outil un peu décroché de la pratique ordinaire	727-728	
	c'est un outil au moment où on va réfléchir aux aides à mettre en place, et ça redevient un outil quand on fait l'évaluation	729-730	
	Le reste du temps, non, c'est généralement dans un classeur	736	
	Effets (surligné mauve)	Le reste du temps, non, c'est généralement dans un classeur	736
		Donc on évalue l'atteinte des objectifs	743
		On associe l'élève. Il faut associer l'élève	745
		puis soit on reconduit, Soit on arrête	747-749
		Dans les écoles, dans les meilleurs des cas, quand c'est bien organisé il est accessible	796-797
Dans les faits on sait que les enseignants préfèrent parler entre eux plutôt que de consulter les documents du collègue		800-801	
ça devrait être utilisé pour les changements non pas de cycle mais de degré		802-803	
aujourd'hui, on utilise, et ça de façon institutionnelle dans le département en tout cas, on utilise des PPRE passerelle		810-811	
Donc c'est vraiment un travail à plusieurs mains qui est fait en fin d'année scolaire.		822-823	
C'est une commande institutionnelle		825	
Donc là on a des réunions qui sont cadrées, qui sont... chaque école est représentée, voilà		840-841	
Il y a sans doute un cadre, une culture, des façons de faire à changer, des coopérations à mieux comprendre aussi		973-974	
Les enseignants spécialisés de leur côté retirent les élèves des classes		975	
Coopérer c'est pas simple, hein?		986-987	
Un changement de culture qui passe forcément par de la formation.		990-991	
Voir de bons PPRE, de mauvais PPRE, voir comment les PPRE sont évalués, comment les élèves réussissent		998-999	
les enseignants apprennent à utiliser le PPRE dès qu'ils seront en poste. <b>En poste, oui. Pas avant.</b>		1001-1002	
chaque pan de la formation prenant appui sur l'autre pan, on devrait pouvoir, (...) travailler là-dessus		1013-1015	
Voilà, donc ce qui a conduit à ce qu'on ait effectivement dans les classes des PPRE		106-107	
finalement le PPRE est redevenu un formulaire parfaitement administratif du point de vue des enseignants		117-118	
avec une moyenne de jusqu'à présent de 80, aller de 60 à 80 enseignants inspectés par an, on avance très doucement		140-142	
vous avez alors pas d'effet école sur ces questions-là.		362-363	
Donc on aménage bien les entrées, enfin, les sorties, les retours avec des recherches de continuité.		551-552	
Donc là moi j'ai vu des évolutions positives		553	
C'est principalement eux qui sont réunis autour de ces choses-là.		606-607	
et c'est fait, là c'est fait pour tous les élèves qui passent du CM2 à la 6e		825-826	
Les écoles ont préparé le travail en amont. Voilà		841-842	
Ça c'est quelque chose qui se fait (...) et qui maintenant fonctionne bien		842-843	

DIR		Syntagmes	
Cadre légal ou règlementaire général		Il y a trois axes, les APC	97
		Le projet d'école pourrait exister ou pas, on pourrait quand même avoir les PPRE	121
		Il est normalement obligatoire	133
		alors maintenant il n'y a plus de redoublement	134
		un élève qui redoublait avait forcément un PPRE	135
		Quand on signale un enfant au Réseau d'aide, il a normalement obligatoirement un PPRE	138-139
		il y a des cas où le PPRE est obligatoire	154
		jusqu'à alors l'année dernière dans la circonscription la feuille (...) pour demander l'aide du Réseau (...) était la première page du PPRE	155-157
		le RASED nous a envoyé cette feuille (...) moi je leur ai dit bien pourquoi vous changez encore la feuille?	166-167
		Ils ont eu des consignes. On leur a demandé de la formaliser comme ça.	167-168
		Et encore c'est pas obligatoire	197
		La famille le signe, voilà. Elle est partenaire du PPRE	202
		Mais je ne sais plus comment ça fonctionne. Voilà.	297-298
		(évaluations nationales) Ça change très vite.	409
		(évaluations nationales) Je ne le sais même pas.	412
		les collègues de CP ont découvert à la pré rentrée (...) qu'ils auraient des évaluations à faire passer à leurs élèves (redoublement) Ça aussi, ça a changé	417-420
		c'est la note de MIEN (...) toute demande de prise en charge par le RASED (...) nécessite l'élaboration d'un PPRE,	468
		c'est la seule injonction qu'on ait à propos des PPRE à ma connaissance	477-481
		ça date de la semaine dernière, de vendredi, je crois	483-484
		(circulaire ?) oui, je pense	484
		Après on est censé rédiger un PPRE pour chaque enfant (...) qui a des difficultés	489-490
		Voilà. Normalement c'est...	497-498
		PAP, je ne sais plus ce que ça veut dire c'est pas nous qui les rédigeons. (...) C'est le médecin scolaire.	500
		Alors globalement, c'est la même chose que le PPRE (...) mais pour les enfants « dys ».	521-522
		(PPS) Il est pédagogique, et là c'est l'enseignant spécialisé parce que je pense...	525-529
		mes collègues, PPS, PAP, PAI, PPRE, je ne suis pas sûr qu'un tiers réponde correctement à différencier bien les quatre.	537-538
		PPRE, ils savent ce que c'est. PAI aussi	551-553
		des EVS, des emplois de vie scolaire pour élèves handicapés, les EVSH	555
		J'aimerais bien choisir mes collègues, voilà.	669-670
		On n'a pas besoin d'avoir beaucoup de points pour être directeur parce que personne ne veut	799
		au niveau de la rémunération c'est pas très, très important et puis c'est quand même une charge de travail qui est en plus de la classe	1016-1017
		(cumul classe + dir) c'est fou là, hein? Oui.	1019-1021
		Les APC, alors là c'est par contre bien défini.	1025-1026
		mais on a fait une réunion à la circo une fois parce que moi je voulais éclaircir un petit peu ça	1103
		(Apc vs PPRE) c'est plus cadré, c'est plus concret.	1133-1134
		probablement parce qu'il est peut-être pas assez concret	1164
		c'est une demande de l'institution.	1181
		Et dans ces 108 heures il y a à la fois les réunions d'APC et le temps devant élèves, les prises en charge des élèves.	1199
		C'est le directeur qui organise les APC. Après personne ne vient contrôler à la minute près ou à l'heure près	1299-1300
		Bien, moi je suis garant de l'organisation.	1306-1307
			1310

Effectivité	souvent le PPRE n'est pas formalisé	11-12
	Les fois où ils rédigent le PPRE	15
	soit parce qu'il y a une demande institutionnelle, il y a une inspection dans l'année	15-16
	soit parce que l'enfant rencontre des grandes, des grosses difficultés	17-18
	s'il y a des PPRE, on les donne	271-272
	(PPRE) Huit l'an dernier.	622
	neuf pour l'année dernière. Neuf PPRE	626
	Oui, ce qui veut dire beaucoup plus que ceux-là	630
	moi je marque s'il y a un PPRE qui a été rédigé ou pas	684
	Ça peut être soit la demande de Réseau, mais parce qu'il va y avoir une équipe éducative aussi	688-689
	Normalement, pour tous les enfants en difficulté, on devrait.	880-881
	On m'en donne jamais. Quatre pour l'année.	1080-1081
	quand on m'en donne un, je suis content	1083
	quand les collègues rédigent les PPRE	1126-1127
	Voilà après c'est quand il est rédigé	1162
Responsabilité	Certains les rédigent ou pas, ça dépend de la difficulté	1193
	Après ça dépend des collègues	28
	les PPRE ils sont plus au niveau de la classe	114
	C'est vraiment l'insti qui rédige le PPRE ou pas	115
	C'est vraiment une initiative de l'enseignant.	123
	L'enseignant.	131-133
	C'est toujours à l'initiative de l'enseignant.	151
	Alors normalement le PPRE, l'enseignant le rédige	198
	C'est l'enseignant	702
	C'est vraiment lui qui en est maître	702
	Il y a un domaine sur lequel je peux imposer des choses. C'est la sécurité	787-788
	oui, je devrais le faire	1314
	Mais c'est pas à moi de faire des remontrances ou quoique ce soit. J'ai pas..	1320-1321
	si tu les fais pas, moi je suis obligé d'en informer MIEN	1324-1325
	mais sans le rédiger, en fait sans rédiger le PPRE	13
En gros il est dans leur tête et ça s'arrête là	13-14	
les enseignants en fait ne font pas l'étape de le rédiger, souvent	26	
Mais c'est vraiment, voilà, pour formaliser les choses.	53	
Il vient pas, il est a posteriori du...	53-54	
il faudrait vérifier auprès de l'inspecteur.	169-170	
Il est pas officiel ce modèle	170	
Donc il le rédige	198	
donc il met toutes les difficultés de l'élève, les points d'appui, etc,	199	
ce qu'on va vraiment cibler	199-200	
puis la famille le signe	200	
Donc l'élève le signe et puis il est présenté au parent, voilà, qui accepte ou pas.	204-205	
Quand je demande à mes collègues, aucun ne le fait signer par la famille.	207-208	
Non, ils ne sont pas signés.	210	



	On les voit, le Maître E	740
	le Maître G	741
	la psychologue c'est pareil	742
	on n'hésite pas à aller voir les maîtres du Réseau pour leur demander conseil	766-767
	c'est les enseignants directement vont voir la psychologue ou le Maître E ou le Maître G	770-771
	équipe éducative?	772
	prise en charge par toi ça serait bien?	773
	Parce qu'après personne nous le demande le PPRE	906
	Mais c'est pour ça que les collègues le font (...) quand ils sont inspectés dans l'année et qu'ils le savent,	908-910
	Mais les deux jours où je suis dans la classe je suis enseignant et directeur et là c'est...	1023-1024
	Oui, bien que ce soit le Maître E ou le Maître G, ils viennent chercher les enfants dans la classe.	1061-1062
	Normalement pour la plus petite (inaudible) difficulté, sinon on les oriente vers le Réseau	1105-1106
	Et à chaque vacances, on évalue, alors est-ce qu'on continue ou pas? Là c'est plus carré, plus cadré.	1107-1108
	on a remarqué que même en APC quand on prend les élèves, on retrouve toujours les mêmes élèves et pour les mêmes difficultés	1131-1132
	Mais les collègues s'appuient vraiment sur ces documents et moins sur les PPRE.	117-1178
	quand je demande à mes collègues pour définir les ordres du jour des conseils de cycle (...) c'est de l'élaboration d'outils	1251-1253
	les élèves en difficulté (...) c'est plus au sein des réunions d'APC qu'on en discute.	1256-1258
	Donc au moins on rédigeait, on pouvait rédiger le PPRE.	245-246
	je ne suis pas forcément au courant qu'ils ont rédigé un PPRE pour tel ou tel élève	440-441
	Je dirais quand même entre Maître E et Maître G, oui, une quinzaine peut-être.	642-643
	et donc on encourage la famille à faire une demande auprès de la MDPH pour avoir quelqu'un	679-680
	Donc on dit bien qu'on est pas efficace.	1132-1133
	Voilà, et c'est pas normal qu'on retrouve les mêmes élèves d'une année sur l'autre avec toujours les difficultés en lecture	1141-1142
	Bien voilà.	1137
	les collègues s'appuient beaucoup plus sur les, on va dire sur les APC que sur le PPRE	1162-1163
	les collègues ne s'en saisissent pas	1180
	donc là il fallait rédiger un PPRE.	1195
	donc on demandait aussi au RASED	1197-1198
	Mais après vraiment je me pose la question de l'efficacité	1269
<b>Effets</b> (surligné mauve)		

EC				
		<b>Syntagmes</b>		
<b>Cadre légal ou réglementaire général</b>		Donc le PAP, moi je ne le maîtrise pas. Enfin, je ne savais même pas que...	11-12	
		Alors, le PPRE, oui	18	
		Et puis il y a aussi un côté de l'inspection qui nous demande	326-327	
		on nous demande combien de PPRE on fait, on a mis en place	327-328	
		il y a quand même un petit côté injonctif qui...	328-329	
		Oui, moi, je l'envoie à la directrice	341	
		On peut mettre, enfin d'ailleurs les quatre doivent y être.	345-346	
		(évaluations/pilotage) Ça, on sait pas trop.	479	
		il y a une fiche de saisie (...) traitée en synthèse avec tous les membres du RASED	537-538	
		Ça pourrait être plus institutionnalisé	714	
		Après il a été trop injonctif	927	
		On nous l'a présenté comme obligatoire et on ne nous a pas laissé le temps de se l'approprier	927-928	
		À chaque fois c'était le nombre de PPRE que vous faites	928-929	
		Mais du coup là c'est le trouble des apprentissages, donc les troubles du comportement, c'est est-ce que ça rentre dedans ou est-ce que... ?	964-965	
	<b>Effectivité</b>		si c'est trouble des apprentissages, oui, ça dépend de ce qu'ils entendent par trouble des apprentissages.	973-975
		Est-ce que les AVS, s'il n'y a pas de notification MDPH, parce que les enfants dyslexiques qui arrivent à une (inaudible) de sixième auront besoin d'une AVS ou de...	1015-1017	
		Q le fait d'avoir (...) de faire encore des catégories, ça complexifie encore les choses. R Oui	1049-1051	
		On le met en place sous forme de passerelle	18	
		beaucoup (...) en début de CP	20	
		pas sûre que pour chaque emploi du temps partagé l'affiche du PPRE soit faite.	92-93	
		(effectif réduit) Et c'est vrai que les PPRE, du coup, on hésite.	167	
		le PPRE, moi, je m'en suis servi. Je l'ai investi	317-318	
		Enfin, je suis même pas sûre qu'il y a un document officiel ou un...	337-338	
		Il y a des enfants qui ont le PPRE et le RASED, des enfants qui ont juste un PPRE. Ça dépend.	375-376	
		Dans ce cas-là, le PPRE, du coup, c'est pas noté	423	
		(tests normés ?) Non. Il n'y a rien	467	
		(éval nat) Puis en plus c'est pas nous qui allons faire l'analyse des résultats	483	
		(éval nat) elles ressemblent vraiment plus à des tests	492	
<b>Responsabilité</b>			(éval nat) Alors, on n'a pas de résultats. Je crois qu'on reçoit par élève des aides à la différenciation.	729-730
		(éval nat) On ne sait pas trop (...) on sait pas trop quand ça va arriver (...) On ne s'est pas trop penchés sur la saisie encore.	735-736	
		sur l'individualisation il y en a beaucoup qui se fait sans que le PPRE soit mis en place	766-767	
		Donc, voilà, c'est pas notifié. C'est notifié nulle part	775-776	
		Non, c'est pas un sujet de formation et de concertation.	915-916	
		les PPS sont plutôt bien suivis et après, après enfin c'est tellement long à mettre en place	941-942	
		Dir Elles les archive mais il n'y a pas de... Il n'y a pas de regard.	689-691	
		La rédaction, non, je pense que c'est vraiment propre à chacun	694-695	
		pour les autres, ils dépendent pas de nous, le PAI et le PPS	931	
		sous forme de passerelle nous, entre le niveau où est l'enfant et le niveau inférieur quand il a besoin de retourner au niveau inférieur.	18-19	
		Ça s'appelle emploi du temps partagé pour les élèves qui ont des problèmes de comportement dans leur classe	59-60	
		Donc, on appelle ça emploi du temps partagé, mais je pense que ça se rapproche...	63-64	
	<b>Conformité</b>		Oui, ça se reproche du PPRE mais	92
			Mais en tout cas, les parents sont informés.	93-94
			(dédoublément) On a peut-être moins mis en place les programmes.	173-174
		(APC) L'année dernière c'était chacun fait comme, fait un peu à sa sauce	191	
		Après, moi, le document je l'ai refait à ma sauce	331	
		Q: Il n'est pas contrôlé par la direction ou l'inspection. C'est à vous. R: Oui.	333-335	
		c'est transmis aux parents et gardé dans le dossier de l'élève	344	
		Du coup, moi je les rencontre à la mise en place du PPRE	357	
		Q PPRE, il y a des objectifs? R: Oui (...) assez vague	674-677	
		Non, il est rédigé une fois (...) avec l'objectif, le déroulé à peu près (...) une petite trace pour un bilan	700-701	
		j'ai l'impression que ça dépend quand même du ressenti de	714-715	
		Mais ça ne l'est pas pour les parents, par contre, ce qui est peut-être dommage.	778-779	
		(éval nat) dans les consignes qu'on a reçues, c'était les enfants aveugles ou sourds qui du coup pouvaient...	839-840	
		(éval nat) voilà, il n'y avait pas de temps d'adaptation	846	
<b>Utilité</b>			Est-ce que les élèves notifiés auraient eu le droit ou pas à un temps en plus?	847-848
		Enfin, dans tous les cas, moi j'ai pas du tout respecté le... le temps de passation	848-849	
		Le PAI, oui, ça c'est sûr que c'est important (...) le côté médical c'est important.	312-313	
		Le PPS aussi (...) ce qui permet de faire un suivi avec la famille, de dire que tout le monde est d'accord	318-317	
		Donc, pour le coup, il me sert.	318	
		(PPRE) Il sert principalement au niveau de la liaison avec la famille	321	
		Ça permet d'acter les choses	323-324	
		C'est quand même un outil qui est bien pensé.	926-927	
		alors que je pense que c'est un outil qui peut vraiment, vraiment être au bénéfice des élèves et des familles	929-930	
	<b>Destination (bénéficiaire)</b>		pour les enfants qui avaient des problèmes de langage	21
			Enfin, des problèmes de langage liés à un trouble	22
			trois élèves concernés cette année pour le comportement.	67-68
			moi c'est vraiment des actions ciblées sur la difficulté d'un élève sur le langage, l'entrée dans les mathématiques, l'entrée dans l'écrit.	390-391
			il y a des enfants qui n'auront pas besoin du RASED et juste le PPRE pourrait suffire.	404-406
			on le met en place quand vraiment on est face à une <b>difficulté</b> plutôt <b>ponctuelle</b>	715-716
		l'élève pour lequel je m'interroge sur le PAP du coup	869-870	
		Et les maîtresses de grande section les accueillent sur les temps de langage	23-24	
		moi j'ai accueilli ma classe de CP des enfants qui ont des difficultés en maths (...) des enfants de CE1 particulièrement	26-28	
		Oui, les parents sont informés (...) ça vient souvent à la suite d'une équipe éducative, l'emploi du temps partagé.	79-80	
		Et à l'élève on présente ça comme un accueil dans une autre classe	84	
		dans une classe à 26, de toute façon les élèves en difficulté, on va les aider dans tous les cas	150-151	
		dans la classe à 13, moi j'ai trouvé que j'avais du temps en plus pour les bons élèves	151-152	
		le fait de pouvoir travailler à deux sur un même groupe classe	217	
		de connaître à deux les élèves	217-218	
	de réfléchir à deux aussi	218		
	de se poser des questions à deux sur l'élève, sur son avancée.	218-219		
	La CPC nous l'a proposé et on était plutôt d'accord. Du coup, l'année dernière les six classes de CP travaillaient sur la même méthode	285-286		
	(LSU) on coche si l'élève est suivi par le RASED, s'il est suivi par le PPRE	352-353		
	rendez-vous vraiment formel (...) éventuellement la maîtresse du RASED je dirais cinq fois dans l'année	364-366		

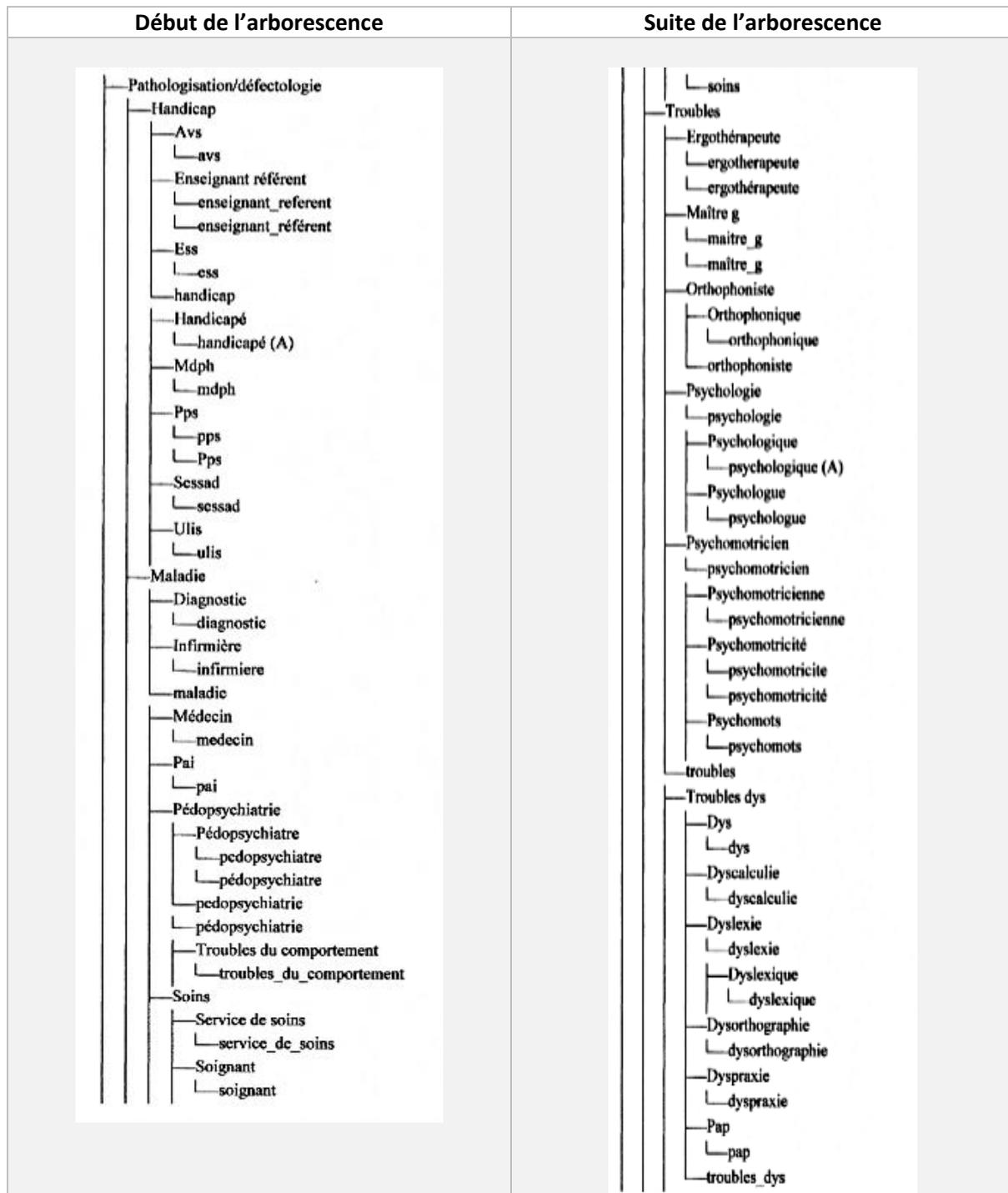
	Souvent les élèves ont déjà commencé le suivi en grande section	400-401
	on les oriente vers le RASED	401-402
	comme moi je prends en aide individuelle dans la classe	426-427
<b>Pratiques</b> (surligné jaune)	donner à l'élève la chance d'aller dans la classe inférieure pour apprendre mieux	440-441
	Alors, nous en CP, on est très, très vigilants sur l'entrée dans la lecture et dans l'écrit	453-454
	J'essaie de prendre des notes sur des choses qui me paraissent vraiment en décalage	462-463
	si on a vraiment une grande inquiétude, ça va être le RASED qui va faire les tests	520
	pour les enfants qui nous sembleraient précoces, c'est la même chose.	524-525
	je vais commencer par la différenciation individuelle et après ce sera le RASED.	530
	Il y avait une séance dans sa classe du RASED et elle intervenait une séance dans la classe	545-547
	(ens spé) Elle s'occupait que de ses élèves.	548-549
	Sur la même tâche. Ils faisaient la même chose	555
	Voilà. Elle peut en mettre, oui, peut-être quatre ou cinq	567
	Q (ens spé) elle venait une fois aux classes, une fois avec le groupe dans son local. R Oui, c'est ça.	572-574
	Oui. Bien, la co-intervention c'était vraiment agréable	584
	(co-préparation) Ça dépend des fois.	619
	je pense que la majorité des PPRE dans les écoles en France, les objectifs sont les mêmes l'entrée dans l'écrit ou dans les mathématiques.	716-718
	Q cinq grands axes d'intervention : passage d'une classe autre, individualisation live, décloisonnement, RASED, Remédiation	754-758
	En tout cas, moi je fais une fiche de suivi avec l'histoire familiale de l'élève et l'histoire scolaire, ce qui a été mis en place	888-890
	Donc voilà, moi j'essaie de faire une trace de ce qui s'est passé tout au long de l'année du CP	895-896
c'est vraiment les histoires familiales qui vont parfois poser problème	897-898	
Donc il y a une trace qui n'est pas dans le dossier de l'élève que je transmets à l'enseignant.	899-900	
<b>Effets</b> (surligné mauve)	Mais ce qu'on a perdu c'est le co-enseignement à deux	209
	Donc, là du coup, on travaille vraiment...	288
	Après, du coup, le PAP c'est sorti.	318-319
	comme il n'y a pas assez d'heures avec le RASED on met en plus un PPRE	403-404
	Et du coup c'est pas notifié pour le coup,	428-429
	Donc, pour le coup, c'est un peu compliqué.	483-484

	ES		
		<b>Syntagmes</b>	
<b>Cadre légal ou réglementaire général</b>		L'inspecteur de la circonscription nous demande de faire une analyse des besoins	101-102
		puisqu'il est l'inspecteur de circonscription qui pilote le RASED (...) c'est lui qui va décider après des priorités	104-105
		ça c'est aussi une directive de l'inspecteur de circo	321
		si lui dit tous les élèves à besoin éducatif particulier, voilà, vous, il faut faire un PPRE, bien les enseignants le font	322-323
		Il n'y a pas d'obligation	332
		Il n'y a pas d'obligation pour l'intervention, non	334
		Tous les gamins que j'ai en intervention ils n'ont pas tous des PPRE	334-335
		Ça dépend vraiment (...) des directives aussi de l'inspecteur	335-336
		le PPRE pourrait remplacer la fiche	362
		il y a des circonscriptions qui ont supprimé la fiche de demande d'aide et qui font directement le PPRE	363-364
		C'est pas uniformisé, ça	367-368
		les enseignants ils y pensent pas parce qu'ils connaissent pas forcément ce schéma-là.	368-369
		Alors, ça fait des couches en fait.	391
		Ça fait des millefeuille.	393
		on pourrait faire (...) la demande d'aide avec le PPRE	448-449
		int RASED si handicap ou trble Ça c'est une question qui est encore très en suspens et qui est très...	623-624
		à une époque c'était non	624-625
		Les élèves handicapés, on ne les prend pas. Mais je crois que ça s'est assoupli	625-626
		puisque'il n'est pas imposé par l'inspecteur de la circonscription, il n'est pas dans le décor, non.	736-737
		nous, on peut pas l'imposer à tous les élèves qui ont une demande d'aide au RASED	742-743
		légalement une enseignante pourrait dire je me fous de ton idée ? Il pourrait, oui	821-823
		Projet aide/PPRE C'est redondant	875
		Oui, ça pourrait, on pourrait n'avoir qu'un seul document en fait, hein?	875-876
		Après le PPRE, il se décide en équipe éducative	904
		Q: pour les redoublants (...), il y a des PPRE obligatoires sur votre circo? Non. Mais il n'y a plus beaucoup de maintien.	917-919
		je ne sais pas du tout si c'est obligatoire pour les élèves qui ont été maintenus.	923-924
		Par contre, oui, sur les autres circo (...) les enfants qui étaient maintenus c'était le PPRE obligatoire	932-933
		on utilise beaucoup le PPRE dans les écoles	35
		Après le PAP, il est pas utilisé beaucoup en fait	39
		s'il y a une demande de PAP, c'est souvent nous qui le proposons	44-45
		le PPRE est plus transitoire. Il va pas transiter forcément dans le secondaire.	52-53
		Donc c'est le PAP qui est utilisé	62
		on fait un PAP	171-172
		Trois professionnels, oui, au RASED (...) on est temps plein	211-213
		Il y a le psychologue scolaire, donc il y a la rééducatrice, maître G, Elle, elle fait les deux antennes. Elle a 22 écoles	226-228
		Voilà, pour le comportement, elle a les 22 écoles.	230
	le psycho et moi, on a six écoles	231	
	c'est vraiment dans la campagne, quoi (...) Seize, ils sont deux maîtres E pour 16 écoles	247-248	
	Donc, ils n'ont pas tous des PPRE en fait.	316	
	D'autres n'en ont pas.	319	
	Et puis il y a des écoles qui fonctionnent pas du tout avec	327-328	
<b>Effectivité</b>		on n'a pas encore eu le temps d'en parler en équipe effectivement du PPRE.	383
		élèves "dys" qui interviennent auprès d'eux, alors eux ils ont des...	582
		eux ils sont reconnus	583
		ils ont un trouble « dys »	583-584
		Peut-être qu'ils sont pris par les SESSAD, ces élèves-là	585
		Par des services extérieurs...	585-586
		on intervient avec ceux qui ont des (...) des PPRE et pour des élèves qui n'ont pas de PPRE	594-595
		on n'intervient pas beaucoup sur des élèves « dys »	595-596
		élèves "dys" on les prend pas souvent au réseau en fait. Même rarement, hein?	597-598
		les élèves qui ont une notification MDPH ça ne me dérange pas s'il y a des problèmes scolaires	608-609
		Alors après l'autisme c'est quand même un peu particulier. Nous, on n'est pas...	612-613
		Est-ce qu'on rajoute l'accompagnement d'un professionnel du réseau en plus? Je ne sais pas.	622-623
		je crois que c'est vraiment au cas par cas	626-627
		il y a eu le diagnostic ou pas quoi après, hein?	646-647
		ils sont souvent passés dans les mailles du réseau avant, oui.	647-648
		le PPRE, non, n'est pas...	733-734
		Alors quand il y a le PPRE	817
	moi j'ai pas beaucoup de PPRE là	871	
	(dans projet aide RASED) son PPRE n'apparaît pas forcément.	885-886	
	un gamin qui a été maintenu en CP (...) je ne sais pas s'il avait un PPRE	921-922	
	mais quand il existe, oui	989	
	si on était deux maîtres E pour les six écoles, ça irait beaucoup mieux puisque là (...) il va falloir prioriser	1044-1046	
	Donc je pense que ça serait intéressant de maintenir les maîtres plus et de aussi augmenter le personnel RASED	1068-1069	
<b>Responsabilité</b>		voilà, c'est pas de notre ressort enfin.	
	on sait qui va intervenir	26	
	Il y a aussi un emploi du temps	26-27	
	à quel moment il a des aides extérieures orthophonie ou autre chose, psychomotricité, réseau et nature de son intervention	27-29	
	Dans le PPRE (...) On tend vers l'objectif mais on détaille pas	63-70	
	Pour faire le PAP il faut le médecin scolaire	80	
	Q Sans médecin scolaire R On peut pas faire de plan	81-84	
	Si le médecin scolaire n'est pas là. On peut faire des adaptations mais il n'y aura pas un PAP de formalisé	86-87	
	Les « dys ». Eh bien par des services, par des médecins	153	
	(Médecins scolaires) ils sont pas forcément spécialisés, non. Mais n'empêche ils représentent l'entité éducation nationale	180-182	
	S'il n'y a pas le médecin scolaire, le PAP n'est pas validé.	183	
	il y a des écoles qui fonctionnent beaucoup avec les PPRE et il y a des écoles qui fonctionnent pas avec les PPRE	319-321	
	le problème c'est que c'est un document supplémentaire	347-348	
	(tps classe nx inf) Ça peut se proposer dans le PPRE. Mais il n'y a rien de...	777-778	
	C'est pas systématique	780	
	Q: est-ce qu'un enseignant pourrait faire un maintien ponctuel? R: Oui (...) il faut que ce soit noté	787	
	Et que les parents acceptent (...) que ça se fasse	792	
	si c'est temporaire (...) tu mets un doute sur l'inspecteur	795-798	
	l'inspecteur, non, il faut que ce soit noté, mais dans ces cas-là le PPRE est le meilleur outil	801-802	
	pour les parents qui ne sont pas présents (...) le PPRE peut pas être officiel	909-911	

Utilité	le PPRE qui sert aux enseignants parce que ça permet de regrouper tout ce qui est fait autour de l'élève	24-25
	le PAP est quand même, il me paraît intéressant moi	55-56
	Ça précise la différenciation qui a été faite en classe - les adaptations	58
	(PAP) ça permet d'être dans la continuité	59
	l'idée de ne pas repartir de zéro à chaque fois	61-62
	Dans le PPRE il y a des objectifs, dans le PAP il y a des objectifs	67
	Ce qu'il y a de plus dans le PAP c'est les aménagements	68
	il y a des adaptations pédagogiques qu'il n'y a pas forcément dans le PPRE	68-69
	il y aura pas d'adaptation pour des examens, par exemple, avec un PPRE. (...) Avec un PAP oui	76-79
	s'il n'y pas de directive, bien il y a des écoles qui le font parce qu'ils trouvent ça, elles y trouvent leur compte (...) trouvent ça super aidant	323-327
	comme nous on pense que c'est quand même un document intéressant	328-329
	Oui. Par contre ça peut, ça pourrait remplacer la fiche de demande d'aide enfin de faire le PPRE	352-353
	Q : le PPRE n'est pas toujours l'outil médiateur en fait ; R : Non, non.	723-724
	on dit bien peut-être qu'un PPRE ça peut être...	740-741
Destination (bénéficiaire)	le PPRE c'est un document qui est utile pour faire la transition d'une classe à l'autre	988-989
	Donc pour les élèves qui sont à besoin éducatif particulier en fait	23-24
	(PAP) Il est assez nouveau, Les gens savent pas trop ce qu'on y met, pour qui, pour quel élève	41-42
	(PAP) des élèves qui rentrent pas dans le handicap (...) qui ont un « dys » quelque chose	45-47
	c'est des élèves qui sont sortis de la MDPH en fait qui ont un PAP	152-153
	(PAP) ils ont été diagnostiqués trouble des apprentissages	156-157
	les PAP c'est surtout pour des élèves en trouble de langage, hein?	596-597
	Il y a une équipe éducative qui préconise l'écriture de ce PPRE	30-31
	les enseignants nous sollicitent quelque fois pour l'écrire avec eux en fait	35-36
	on l'écrit ensemble et on a des objectifs qui sont les objectifs à court terme qui sont revus régulièrement et réajustés.	36-38
	pas de lien entre des PPRE ou des PAP et le temps qu'on va passer avec les enseignants.	94-95
	Alors évidemment s'il y a des écoles où dans une classe il y a 10 PPRE, on va se poser la question	110-111
	il y a des enseignants qui nous signalent la moitié de la classe des fois	114-115
	Pratiques (surligné jaune)	Pour qu'il y ait plus de distance avec les enseignants (...) qu'on soit pas pris à partie (...) on parle au nom des trois professionnels
Enfin, c'est que le problème est ailleurs aussi. Donc ça peut être aussi l'enseignant, hein?		138-139
Ça peut être au niveau de son geste(?) professionnel, ou ça peut être, enfin, voilà, il y a plein de choses, hein?		139-142
on essaie de faire des observations, d'aller discuter, de revenir vers l'enseignant, de rediscuter en RASED		141-142
ces élèves-là en fait c'était pour désengorger un peu la MDPH (...) parce qu'avant les « dys », ils étaient diagnostiqués MDPH		164-165
Mais ils sont quand même diagnostiqués « dys » et donc reconnus aussi par le médecin scolaire		170-171
Mais peut-être qu'il y en a qui ont encore des notifications MDPH		172-173
mois de juin, il y a des conseils de maître qui décident avec les professionnels du RASED (...) de poursuivre		262-264
j'ai dit que je faisais trois, quatre séances quand même		232-233
Nous, on dit on va mettre une vigilance sur cet élève-là.		304-305
on n'abandonne pas surtout l'enseignant, ni l'élève, hein?		307-308
si jamais il y a besoin, on reprend l'élève et on retravaille ensemble		310
on essaie d'engager les enseignants à le faire, mais...		329-330
remplir la fiche de demande d'aide (...) est déjà beaucoup coûteux pour certains enseignants		354-355
ils le font parce que c'est leurs élèves en difficulté		355-356
Mais c'est nous aussi comment on leur en parle, peut-être aussi.		372
ça pourrait être nous aussi les instigateurs de l'écriture du PPRE		373
On pourrait leur demander de le faire		373-374
C'est très rare de trouver des demandes d'aide effectivement qui vraiment pointent là où ça pose problème		406-408
c'est toujours très compliqué pour les enseignants		409-410
C'est souvent assez peu précis enfin		427
Q : ils répondent par exemple APC, ils répondent dispositif. R : Oui, c'est ça. Ou ils répondent pédagogie différenciée.		440-442
Je fais pas des projets sur l'année entière		486
Donc je pars sur mes 14 séances, et après on fait le bilan.		488
là je suis à l'extérieur		502
quand je prévois d'arrêter, en fait, je vais en classe et je fais le lien avec la classe		502-503
je fais quelques séances en classe	503-504	
je fais un entretien avec l'élève	505-506	
c'est vrai que je travaille plus en-dehors de la classe	512	
Mais parce que moi j'arrive sur la circonscription je connais pas les enseignants	513-514	
je peux pas bille en tête leur dire toc, toc, hop, je vais venir dans la classe	514-515	
il y avait des gamins qui ne savent pas lire dans sa classe de CE2 et elle n'a rien différencié, quoi	535-536	
d'habitude moi je fais ça en individuel	577	
moi je travaille sur leur projet de lecteur	558	
la collègue rééducatrice en fait elle travaille sur la rentrée de CP, sur le métier d'élève, sur le statut de l'erreur	558-559	
après on débriefe avec ma collègue rééducatrice	562-563	
après on débriefera avec les enseignantes	563-564	
Elles écrivent	565	
elles ont observé beaucoup de choses	565-566	
On a tout enregistré	567	
on a tout le matériel des interventions de chacun	567-568	
elles étaient très contentes (...) pour une fois pouvoir observer leurs élèves	568-570	
on intervient rarement avec des élèves qui ont des PAP	579-580	
(élèves "dys") Des orthophonistes, oui. Ergothérapeutes, orthophonistes, psychomotriciens.	588-589	
(pas de Rased) c'est que l'enseignant a géré tout seul la difficulté.	650-651	
il y a des enseignants qui ne font pas appel au réseau non plus.	651-652	
Q : mises en œuvre spécifiques (...) pour aider ou pour anticiper sur les obstacles ? R : ça frissonne mais c'est pas encore tout à fait ça.	660-662	
ils en parlent un petit peu ou ça commence à se parler un peu	665-666	
Ça commence à se parler un petit peu pratique professionnelle	666	
On fait conseil de cycle élèves en difficulté	670	
la gestion collective de la difficulté c'est compliqué par exemple.	677-678	
Q : il y a un travail de collaboration avec les enseignants, hein? R : Oui	720-721	
un élève de CMI qui retourne en CP, c'est pas... Enfin, c'est compliqué, hein?	753-754	
Donc c'est plutôt la maîtresse qui fait de la différenciation	758-759	
il va refaire travailler l'élève avec des fiches différenciées (...) mais c'est très rare	758-760	
(tps classe nx inf) A un an de décalage, oui, ça se fait.	769	
(tps classe nx inf) ça se fait mais c'est pas une pratique régulière.	722-773	
c'est en co-construction hein je pense là vraiment, en co.	820	
nous on rédige un projet individuel pour cet élève	839	

	après on a un projet de groupe puisqu'il va intégrer un groupe	840
	Ils font des demandes en maths et nous on trouve plus pertinent de partir sur pas forcément où ça fait mal	845-846
	L'enfant qui a un PPRE, est-ce que vous rédigez un projet d'aide? On rédige toujours	863-865
	pour tous les élèves on fait un projet d'aide individuel. Et un projet de groupe après	867-868
	c'est tout le temps, enfin on est tout le temps dans la communication, dans l'explication, tout le temps avec des enseignants	1024-1025
	La négociation, bien sûr.	1027
	il y a des écoles où ça se parle et il y a des écoles où ça ne se parle pas du tout	1079-1080
	Pour moi le maître plus il est en projet avec les enseignants. Son territoire, c'est la classe. (...) l'ordinaire de la classe	1101-1102
	Nous (...) On est sur une pédagogie un peu différente enfin où on utilise une médiation	1108-1109
	c'est-à-dire qu'on travaille beaucoup sur la métacognition	1118
	c'est qui fait quoi et le territoire et voilà, de pas perdre son identité aussi.	1159-1160
	Donc nous, on suit les priorités du pilote du réseau et donc de l'inspecteur.	106-107
<b>Effets (surligné mauve)</b>	Donc ils en laissent sur le côté évidemment, forcément	247
	Donc en fait moi quand je suis arrivée effectivement, je me suis retrouvée avec une liste d'élèves	265-266

## Scénario pathologisationdéfectologie.scn



## Résumé

Notre cadre d'exercice professionnel nous a conduit à étudier un fonctionnement singulier : institutionnel, managérial et de pratiques effectives. Dans le cadre plus large d'une recherche internationale en cours<sup>11</sup>, dont l'objet est de réaliser une analyse comparative entre cinq États ou Provinces (Québec, Ontario, France, Suisse-Tessin, Belgique), nous interrogeons, chez cinq acteurs français, tous impliqués à divers titres dans l'école inclusive, leurs représentations de la difficulté scolaire et plus particulièrement des Programmes Personnalisés de Réussite Educative (PPRE). Ces représentations conduisent-elles à une vision pathologisée de la difficulté et à une forme de délégation voire d'externalisation (Toullec-Théry, 2013) ? Le développement de pratiques collaboratives au service d'une mise en accessibilité des situations d'enseignement-apprentissage notamment entre enseignants spécialisés et enseignants des classes s'en trouverait alors limité.

L'objet de notre recherche s'articule autour d'un double questionnement : En quoi ces cinq acteurs, lors d'entretiens, conçoivent-ils le PPRE, dans ses dimensions institutionnelles, organisationnelles et pratiques, comme un dispositif de réponse à la difficulté scolaire ? Les dispositifs spécifiques de prise en compte de la difficulté scolaire, tels que les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE), concourent-ils au développement de pratiques collaboratives au service d'un enseignement accessible à chacun ?

Mots-clés : école inclusive - fonctionnement institutionnel et managérial – pratiques effectives - analyse comparative - prise en compte de la difficulté scolaire – dispositifs – représentations de la difficulté scolaire – vision pathologisée - pratiques collaboratives - accessibilité - situation d'enseignement-apprentissage

---

<sup>11</sup> « [Les plans d'enseignement individualisé \(PEI\), un dispositif efficace? »](#) [Projet de recherche international, porté par N. Bélanger, Université d'Ottawa et P. Tremblay, université de Laval](#) (Québec).

## Abstract

Our work in our professional area prompted us to conduct a study on a particular disposition from institutional, managerial and effective practices angles. Within the scope of an on-going larger international study currently being carried out, namely a comparative analysis in five different countries or regions (Quebec, Ontario, France Southern Switzerland (Ticino), Belgium) we questioned 5 French professionals, each involved in a different capacity in an inclusive school, about their conception of educational difficulties and specifically their perception of the “PPRE” system (a French Education Ministry programme aimed at tailoring individual programmes to aid students to succeed within the education system). Do these conceptions / perceptions lead to a pathological view of learning difficulty and to a certain degree of delegating of responsibility or externalising (Toullec-Théry, 2013) ? Should this be the case, the extent and development of collaborative teaching strategies, particularly between special-needs teachers and main-stream teachers, aimed at making learning situations accessible, would thereby be limited.

The topic of our research is structured around a two-pronged question: To what extent do these 5 education professionals, perceive the « PPRE » system in its institutional, organisational and practical applications, as a response to learning difficulties? Do the programmes designed to deal with learning difficulties, such as the “PPRE”, actually contribute to the furthering of a collaborative approach to teaching strategies with the purpose of making education accessible to all?

Key words : inclusive school - institutional and managerial functioning - effective practices - comparative analysis - consideration of academic difficulty - inclusive school - institutional and managerial functioning - effective practices - comparative analysis - consideration of academic difficulty - mechanisms - representations of academic difficulty - pathologized vision - collaborative practices - accessibility - teaching situation - positive learning - representations of academic difficulty - pathologized vision - collaborative practices - accessibility - teaching and learning situation