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-02430102v1

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

Introduction 3

Partie 1 Contexte 6

I. **Une société inclusive, une école inclusive ? Un contexte scolaire en mutation** 6

II. **Construction d'un problème** 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 *traitement (défectologique)* 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

III. **Une problématisation et des hypothèses** 13

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

Partie 2 Analyse du recueil de données 23

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

II. **Analyse quantitative et qualitative des entretiens : les représentations à propos de la difficulté scolaire** 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
Partie 3 Discussion 95
I. **Une difficulté scolaire attribuée à l'élève (hypothèse 1)** 95
II. **Un cadre équivoque et une forme d'instabilité règlementaire (hypothèse 2)** 96
III. **Validation ou non validation de nos hypothèses** 96
III.1 Hypothèse 1 96
III.2 Hypothèse 2 104
IV. **Des pratiques habilitantes à favoriser** 108
Conclusion 111
Bibliographie 113
ANNEXES 116
Résumé 130

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* »[1] 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[2], 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

[1] https://eduscol.education.fr/pid38943/ecole-inclusive.html

[2] « 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 réglementaire et « managérial » s'exemptant d'une conception dialogique de l'habilitant et du disciplinant (Koening 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 chaine 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 règlementaire 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* (Feuilladieu, 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 chaines 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 (régi 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.

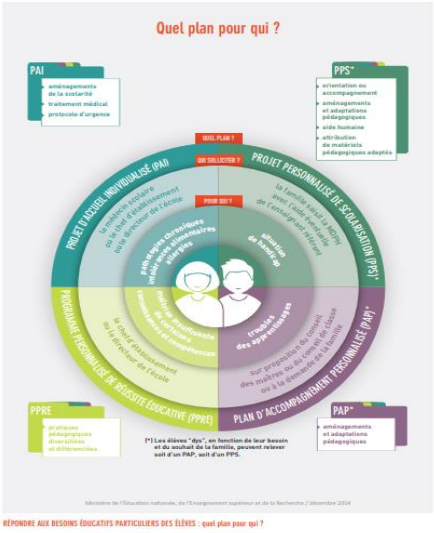
II. Construction d'un problème

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

[3] 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 »[4].

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

[4] 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 défectologique, 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 » (Koening 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 chercheure 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 défectologique ou "pathologisante" (Amigues, 2005).

Hypothèse 2 – Un contexte réglementaire et « managérial » s'exemptant d'une conception dialogique de l'habilitant et du disciplinant (Koening 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)[5] 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 manageur 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

[5] 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 « déchiffrage 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[6]) 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.

[6] 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.

Loi **Article L311-3-1** Modifié par LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 36	*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.*
Décret **Article D. 311-11, créé par le décret n° 2014-1377 du 18-11-2014**	*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* ***accompagnement pédagogique*** *qui répond à leurs besoins.* *Mis en œuvre prioritairement par les enseignants, cet accompagnement porte sur tout type d'apprentissage et comprend notamment des aides appropriées aux difficultés rencontrées.*

Décret **Article D. 311-12, créé par le décret n° 2014-1377 du 18-11-2014**	***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.*
Circulaire **Circulaire de rentrée n° 2015-085 du 3-6-2015**	*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.* ***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.*
Boite à outils - Eduscol	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. Des propositions de différenciations doivent permettre à chaque élève de maitriser 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. 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 **coordonner** 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 : • **identifier les besoins** grâce à un diagnostic • **fixer des objectifs** précis en nombre réduit • **se fonder sur des compétences déjà acquises** • **être défini sur une période relativement courte**, éventuellement renouvelable • **être expliqué à l'élève et sa famille**

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

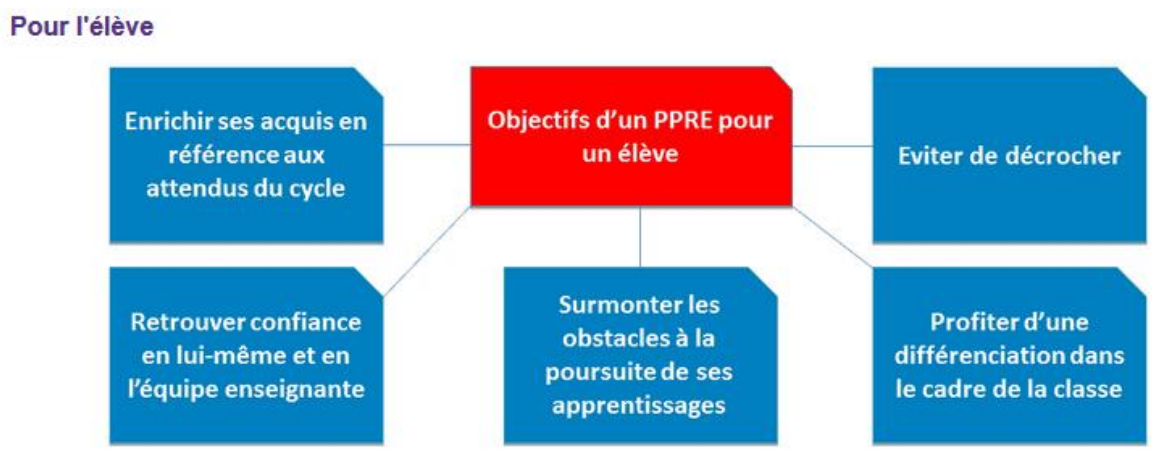
	Mettre en œuvre les actions prévues dans le PPRE L'essentiel des actions prévues dans le cadre du PPRE est conduit au sein de la classe grâce à un **accompagnement pédagogique** spécifique, sauf si la participation de personnes extérieures est requise. **Évaluer le PPRE** Une évaluation personnalisée 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.

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 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[7] 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 ».

[7] 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.

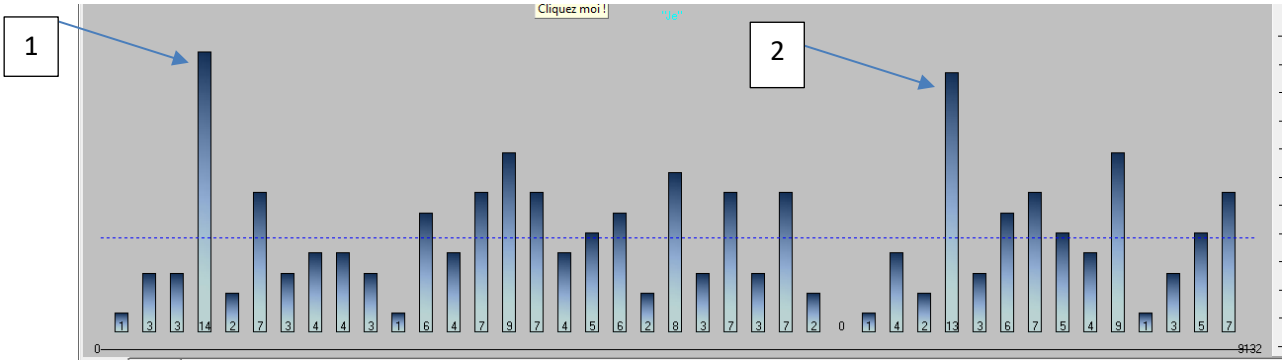


Tableau 1 : le « je » dans le discours d'IENa

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 apparaitre 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 reconnait 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 apparaitre 20 extraits de discours qui croisent le « je » et le PPRE.

Oui, 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 parliez, 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 « déchiffrage 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 **ancienne** pour moi. C'est-à-dire qu'elle résulte du plan pour l'école de 2008**. 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.**

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	141 142 264	avec une circulaire inscrit dans la loi 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 73 75-76 95-96 107 236-237 482-483	Alors là vous me posez une colle. je ne suis pas capable finalement d'avoir une vue de la **faisabilité** de la réalité des PPRE un inspecteur peut être en **difficulté pour dire précisément le nombre de PPRE** les données que nous faisons remonter sont très **peu fiables** sur le PPRE ça servirait à rien que je vous donne des données chiffrées globalement on sait qu'il **faut faire** des PPRE. un élève en grande difficulté scolaire aura un PPRE effectivement

Comme le PPRE n'est pas un objet sensible dans le département, IENa reconnait 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.	95-96 269-270 276-277	les données que nous faisons remonter sont très peu fiables sur le PPRE avant que ce soit inscrit dans la loi on est bien sur une logique contractuelle on transforme cela en PPRE avec la même logique contractuelle, mais on l'inscrit dans la loi

Il invoque une règlementation excessive ayant éloigné les acteurs et ayant fait perdre le caractère potentiellement habilitant du dispositif IENa insiste sur le caractère dissocié du PPRE et de la demande d'aide au réseau d'aide aux élèves en difficulté	286-287	ça n'a évidemment pas été le discours tenu **mais les choses se sont faites comme cela.**
	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 **une preuve de l'aide**
	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 **vraie préoccupation** pour cet élève
	315-316	**Là ça a l'odeur et ça a le goût de l'aide**
	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
	435-437	on a insisté sur le fait qu'**il ne fallait pas corréler le PPRE à la demande d'aide qu'on pouvait faire au RASED.**
	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 **vraiment dissocié** 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 reconnait in fine que même le cadre disciplinant ne peut être posé assurément dans ce domaine.	575-576 656-657 680-681	je pense, qui contribue à renforcer (…) le risque de stigmatisation des élèves les plus fragiles c'est l'effet pervers finalement du PPRE 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 règlementaires 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 connait 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.

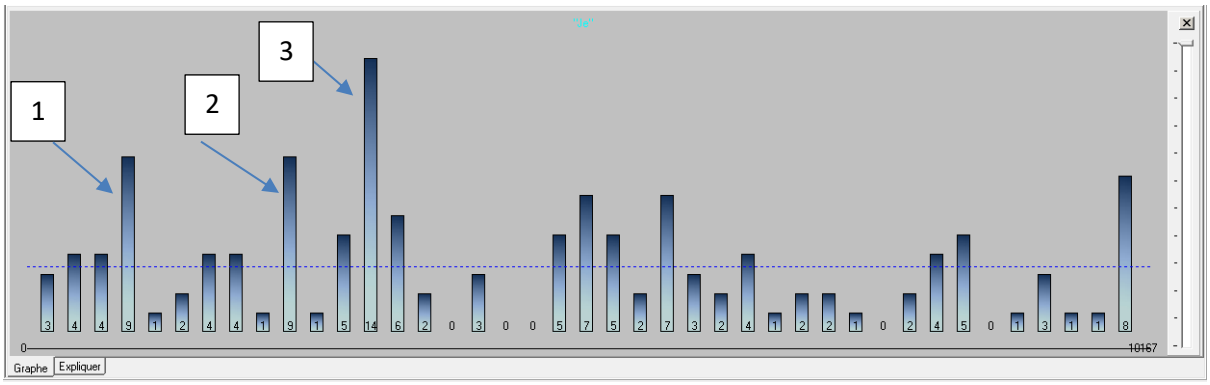


Tableau 4 : le « je » dans le discours d'IEN

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 apparaitre 20 extraits de discours qui croisent le « je » et le PPRE.

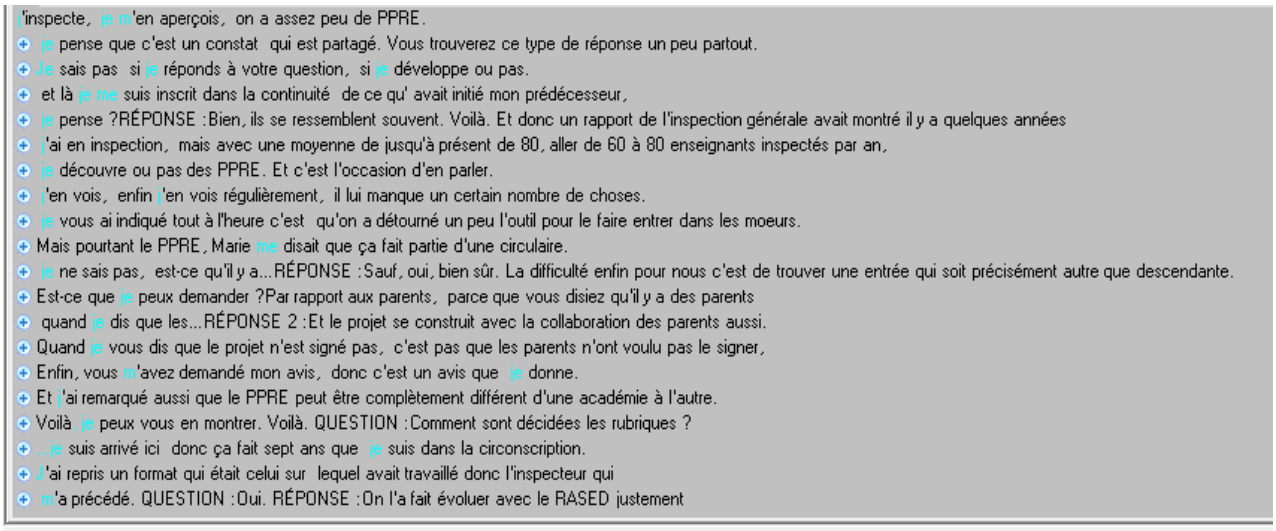


Tableau 5 : Extraits 1 de verbatim (issu de Tropes) d'IEN à propos des PPRE en utilisant le « je »

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.

Extraits | Fichiers

C:\Users\stephanie\Desktop\Emmanuel\MASTER MASH NANTES\Mémoire\Analyse niv 1 - thématique\Entretiens analyse thématique\Transcripts analysés lignes numérotées 2\Entretie

je réponds à votre question suivante, 7 000 élèves. QUESTION :Ah, 7 000 élèves.
je dis une bêtise parce que là je vous parle de l'enseignement public. Donc 5 000 élèves.
Oui, oui, bien j'en ai vu, j'en vois, je le dis encore une fois,
j'en vois régulièrement. Et c'est pourquoi l'an dernier quand Marie Toulec (ph)
m'avait demandé si j'acceptais justement de solliciter les écoles pour en proposer...
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. QUESTION :
par contre bien j'ai découvert qu'il y avait plus grand monde, qu'on n'en a pas eu l'an dernier,
Donc je vous dis jusqu'à cette année je demandais pour qu'une aide spécialisée se mette en place à
Alors, c'est ce que je...Voilà c'est l'idée que j'ai développée avant.
Je vous laisserai remettre un peu d'ordre dans mon propos. QUESTION :C'est lié au RASED, hein ?
J'essaie juste de...RÉPONSE :Jusqu'à présent, oui. Jusqu'à présent le PPRE. Alors d'une part,
je suis gêné un peu de vous dire que ça existe partout. Parfois, c'est très succinct.
Je posais cette question-là pour le signalement ou l'identification parce qu'hier, avec le directeur il parlait aussi des heures hors l'école, le mécanisme,
Je pense que ça, F disait qu'il faut à ce moment-là que l'enfant soit identifié par la Maison du handicap ?
Alors moi je considère qu'on n'est pas exactement, on ne parle pas des mêmes difficultés.
Oui, ça j'avais compris. Je me demandais si un élève qui, oui, a un trouble du langage mais pas une dysphasie ou une dys, simplement un retard du langage simplement,
je me demandais quel genre de projet va être envisagé. RÉPONSE :Eh bien si on n'est pas dans le champ du handicap,
Moi j'ai vu des évolutions de ce point de vue-là. J'ai travaillé beaucoup avec une école en particulier, celle que
je citais tout à l'heure qui est confrontée la plus à la difficulté scolaire, c'est l'école R. Dans cette école on observait

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 reconnait qu'il a constaté une différence notable entre les pratiques réelles et celles qu'il identifiait lors des inspections. Il reconnait que les PPRE n'existent pas partout, que leur qualité est très variable et indique son impuissance à exercer un contrôle efficient et susceptible de faire évoluer favorablement les pratiques (il reconnait 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 « déchiffrage 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

Il indique la raison pour laquelle des PPRE étaient mis en œuvre.	106-108	comme programme coordonné d'action dans lequel l'action du RASED aurait trouvé sa place. Voilà, donc ce qui a conduit à ce qu'on ait effectivement dans les classes des PPRE mais au moins pour, comment dire, pour les élèves qui avaient besoin d'aide spécialisée.

IEN fait état de son choix (depuis remis en cause) de modifier le cadre règlementaire local concernant les 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 » en justifiant ce changement comme le moyen de rendre effective la rédaction des PPRE et le moyen de tenter de faire collaborer les enseignants (ou au moins de se coordonner) autour de l'élève.

Interprétation	Interventions	Verbatim
IEN reconnait que le PPRE n'existe pas partout	335-337	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.
	339-341	Et quand on demande aux écoles d'anonymer 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.
IEN indique le changement de cadre règlementaire local dont il est à l'origine tout en justifiant que ce changement ne remet pas en cause la réalité du traitement de la difficulté et le respect du cadre dont il est le garant.	354-359	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. On y revient quand même, vous voyez? On y vient par un autre... un autre biais. Une autre entrée. Donc il y a une impulsion on va dire de circonscription et puis ensuite vous avez alors pas d'effet école sur ces questions-là.(…)

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. Il reconnait 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.	388-394	Mais c'est vraiment en fonction de l'analyse des enseignants et de leur professionnalisme aussi. On va le dire comme ça. 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.

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 reconnait 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. »

Interprétation	Interventions	Analyse syntagmatique
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 *peuvent* prendre la forme d'un PPRE). 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.	182 184 191 524-525 653-654 692-694 702-704 709-710	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 certains directeurs n'osent pas et certains directeurs n'ont pas non plus les compétences. Voilà, (…) un avis très personnel que je livre là. un directeur d'école devrait se sentir légitime (…) à demander à ses collègues d'être en conformité avec la loi 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 reconnait 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 reconnait sa difficulté voire son impossibilité d'exercer un contrôle efficient 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.

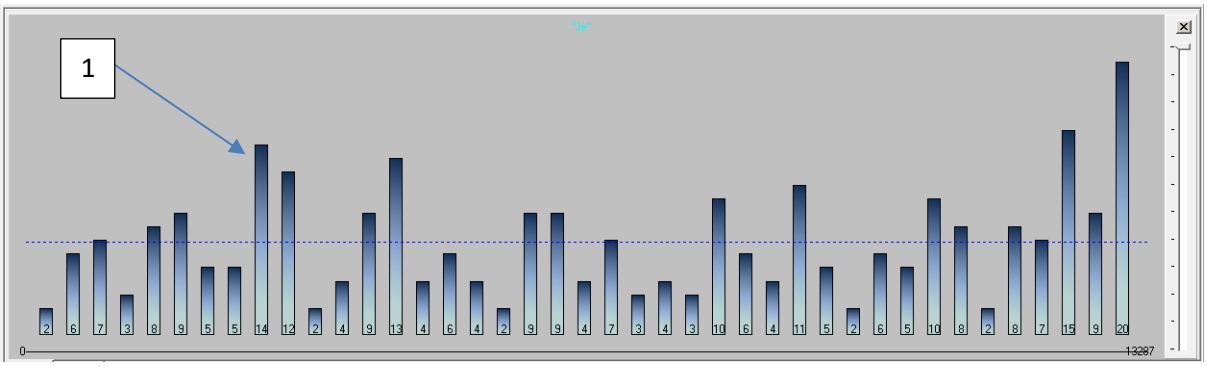


Tableau 7 : le « je » dans le discours de DIR

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 apparaitre 20 extraits de discours qui croisent le « je » et le PPRE.

Extraits | Fichiers

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

Moi, après j'ai tout dans le bureau. J'ai deux, trois gros classeurs.

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

moi j'en ai une trace et je peux faire la passation. QUESTION :

Alors je ne sais plus s'il a une date, si on définit la date au début,

je ne m'en souviens même pas, je sais plus. De toute façon il faut bien l'évaluer à un moment ou à un autre parce que sinon,

Mais je ne sais plus comment ça fonctionne. Voilà. QUESTION :Et puis il y a les autres cas dont

Moi, quand je les rédige, enfin, je fixe la période avant. Je me dis bien voilà,

jusque soit je prends des périodes de vacances, soit j'en englobe deux et puis

je dis bien voilà, en décembre par exemple on va évaluer un petit peu le dispositif,

comme je disais tout à l'heure, sur le temps de grammaire, je prends cet élève

et je travaille la compétence, la vitesse de lecture, voilà et me dire bien voilà,

Je pense. Je pense. QUESTION :Voilà. Intéressant. RÉPONSE 2 :

Je pense qu'on peut arrêter les APC et puis voilà, faire juste de la différenciation dans la classe.

Oui, voilà ce que j'avais entendu. RÉPONSE 2 :Mais on ne le sait pas.

Voilà, moi j'ai des CE1 avec ma collègue, on en fait des évaluations diagnostiques.

Mais enfin je trouve ça plutôt une bonne chose d'avoir des évaluations diagnostiques. Après il faut pas que...

Même national, je veux dire. Ça peut être pas mal...QUESTION :Oui, ça peut donner un certain...

Bien, je ne sais pas. RÉPONSE 2 :Tu ne le sais pas ?RÉPONSE :

Je les ai entendus un peu râler pour dire que tel exercice était pas bien. RÉPONSE 2 :

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.

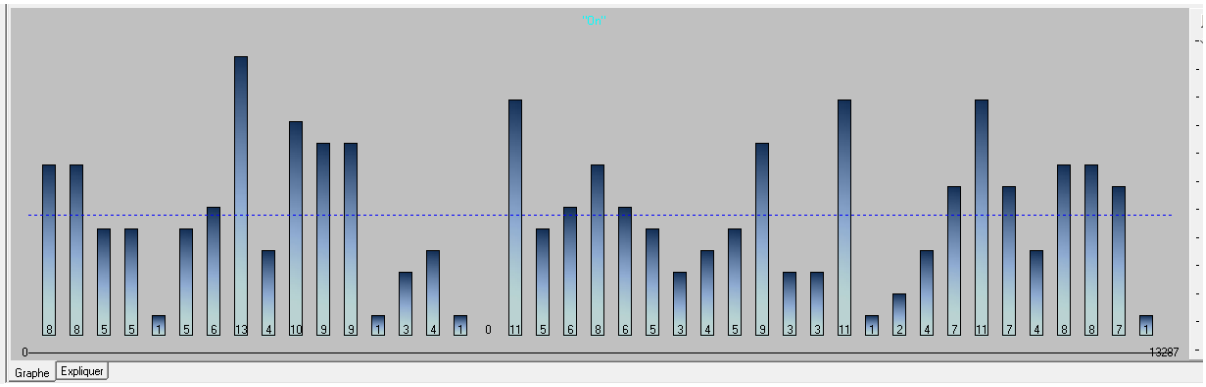


Tableau 9 : le « on » dans le discours de DIR

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 « 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 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.	437-438 440-444	Oui. Sauf qu'après je ne les ai pas toujours parce que les collègues ne pensent pas à me faire une copie. 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
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 reconnait néanmoins qu'un PPRE doit être rédigé même en l'absence d'intervention du réseau d'aide si un élève rencontre des difficultés.	138-139	Quand on signale un enfant au Réseau d'aide, il a normalement obligatoirement un PPRE
	155-157	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
	477-79	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...
	481	Et nécessite l'élaboration d'un PPRE. Oui.
	483-484	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.
	497-498	Après on est censé rédiger un PPRE pour chaque enfant (…) qui a des difficultés

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

Il fait état des tensions règlementaires 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 connait 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 reconnait ne pas pouvoir exercer un rôle de garant dans ce domaine. Il indique des prérogatives limitées et une fonction peu attractive cantonnée à un rôle administratif.	1016-1017	On n'a pas besoin d'avoir beaucoup de points pour être directeur parce que personne ne veut
	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 connaitre 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 (1ère 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).

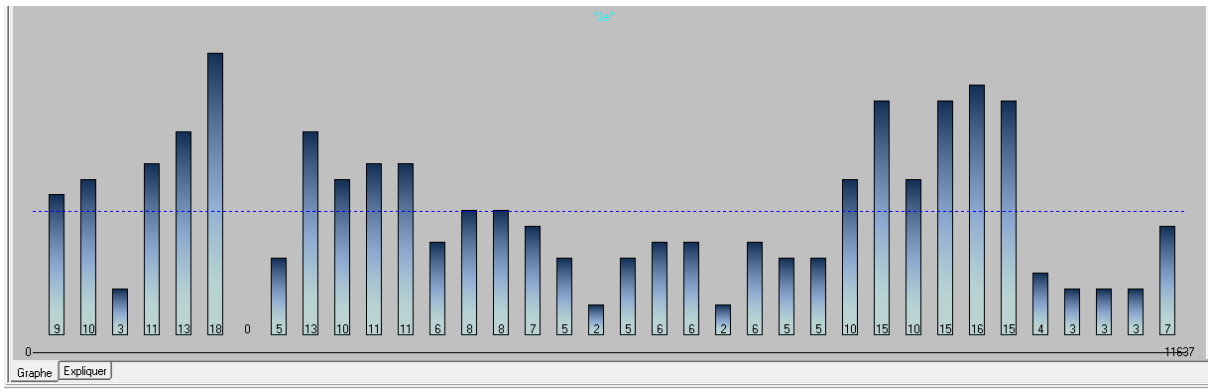


Tableau 11 : le « je » dans le discours d'EC

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 apparaitre 11 extraits de discours qui croisent le « je » et le PPRE.

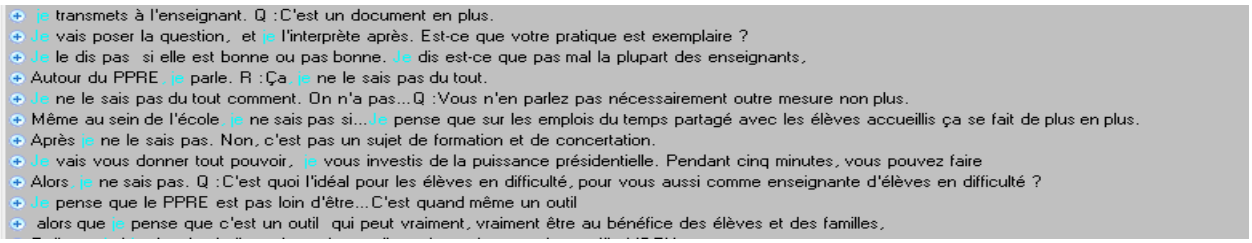


Tableau 12 : Extraits 1 de verbatim (issu de Tropes) d'EC à propos des PPRE en utilisant le « je »

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 reconnait 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).

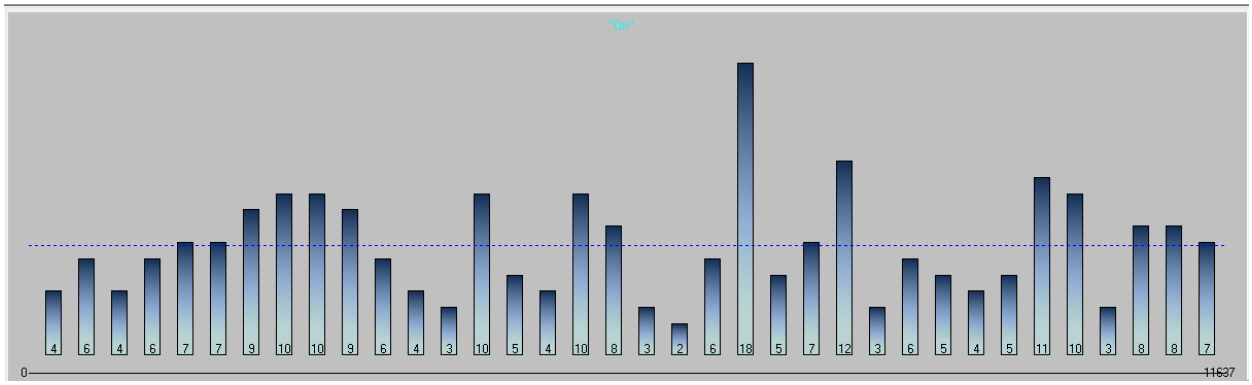


Tableau 13 : le « on » dans le discours d'EC

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.

Extraits | Fichiers

C:\Users\stephanie\Desktop\Emmanuel\MASTER MASH NANTES\Mémoire\Analyse niv 1 - thématique\Entretiens analyse thématique\Entretien.EFR3.doc

que l'on fait des choses. C'est en fait une sorte de contrat entre la famille,
on nous demande combien de PPRE on fait, on a mis en place.
On peut mettre, enfin d'ailleurs les quatre doivent y être. R2 :C'est le livre.
on coche si l'élève est suivi par le RASED, s'il est suivi par le PRRE.
Si on décide que c'est jusqu'en janvier ou février, je les rencontrerai à la fin de cette période-là.
Et en plus de ça, nous, on rencontre tous les parents trois fois dans l'année.
donc on entretient dans la classe avec les parents et/ou l'élève, ça dépend,
Qu'est-ce qui ferait que peut-être on pencherait ou qu'est-ce qui pourrait influencer (inaudible)?
on va peut-être. Après, c'est je pense qu'à niveau égal, les deux enfants auront un PPRE.
qui fait qu'on passe à cet écrit-là ?Un, j'ai le maintien en classe est un clapet.
on les oriente vers le RASED. Et comme enfin on a de la chance, on a un RASED avec beaucoup d'heures
comme il n'y a pas assez d'heures avec le RASED on met en plus un PPRE
On le fait d'octobre à janvier, mais je me rappelle de ce que vous avez dit,
mais les enfants quand on va les envoyer dans un niveau inférieur c'est souvent d'octobre à janvier,
C'est vraiment la période où on va lui faire récupérer certaines choses. R :
qu'on peut pas sortir de la classe. On sent qu'une action passerelle,
qu'est-ce qu'on fait ?R :Dans ce cas-là, le PPRE, du coup, c'est noté pas,
Donc on va être plus ici. R :Voilà, on serait plutôt là.
on peut pas le faire sans leur accord. Donc, du coup, après c'est vrai que la question ne s'est posée pas et
pour qu'on trouve les solutions qu'est-ce que vous faites avant ?Donc, élève 1, ça va pas bien,

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	On nous demande combien de PPRE on fait, on a mis en place. Donc, il y a quand même un petit côté injonctif qui...
	927-928	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 **PPRE** mais on le...Je suis pas sûre que pour chaque emploi du temps partagé la fiche du **PPRE** 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		
EC reconnait 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.	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.

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.	317-318 708-710	Et le **PPRE**, moi, je m'en suis servi. Je l'ai investi. Donc, pour le coup, il me sert. C'est ton **PPRE** 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 **PPRE**

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

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.	928-929	À chaque fois c’était le nombre de PPRE que vous faites
	321	Il sert principalement au niveau de la liaison avec la famille
	323-324	Ça permet d’acter les choses
	401-402	on les oriente vers le RASED
	440-441	donner à l’élève la chance d’aller dans la classe inférieure pour appendre mieux
	530	je vais commencer par la différentiation individuelle et après ce sera le RASED.
	715-716	on le met en place quand vraiment on est face à une difficulté plutôt ponctuelle
	766-767	sur l’individualisation il y en a beaucoup qui se fait sans que le PPRE soit mis en place
	689-691	Elle (la directrice) les archive mais il n'y a pas de… Il n'y a pas de regard.
	694-695	La rédaction, non, je pense que c'est vraiment propre à chacun
Le PPRE n’est pas traité par l’équipe ou la directrice, il demeure un outil personnel	318	Donc, pour le coup, il me sert.
	321	Il sert principalement au niveau de la liaison avec la famille
	324	Ça permet d’acter les choses
	926-927	C'est quand même un outil qui est bien pensé.
EC indique que le PPRE peut constituer un instrument utile à l’élève	929-930	alors que je pense que c'est un outil qui peut vraiment, vraiment être au bénéfice des élèves et des familles
	209-211	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.

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 par 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 reconnait 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.

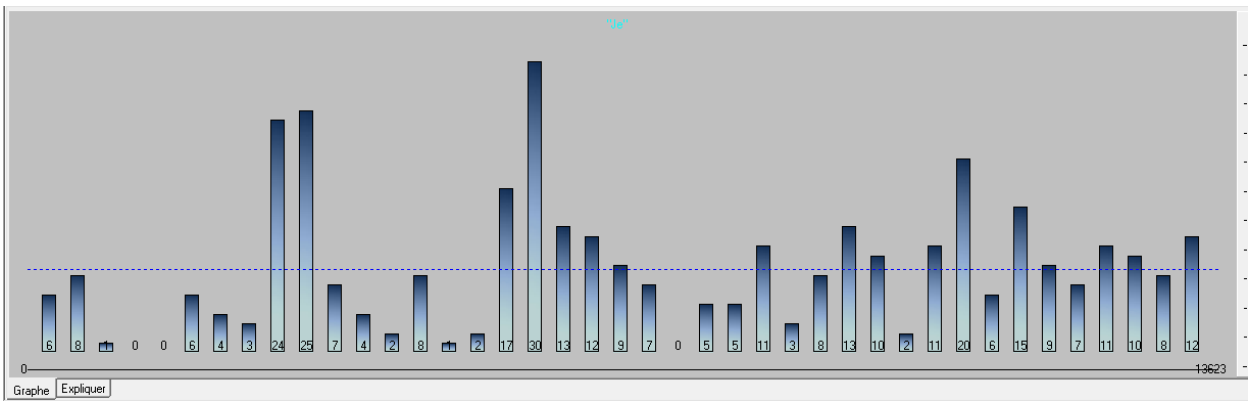


Tableau 16 : le « je » dans le discours d'ES

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.

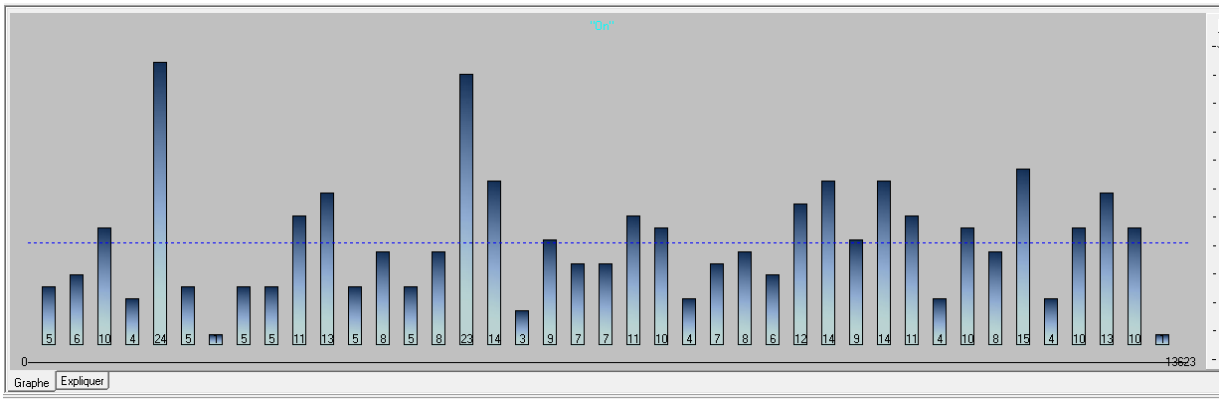


Tableau 17 : le « on » dans le discours d'ES

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

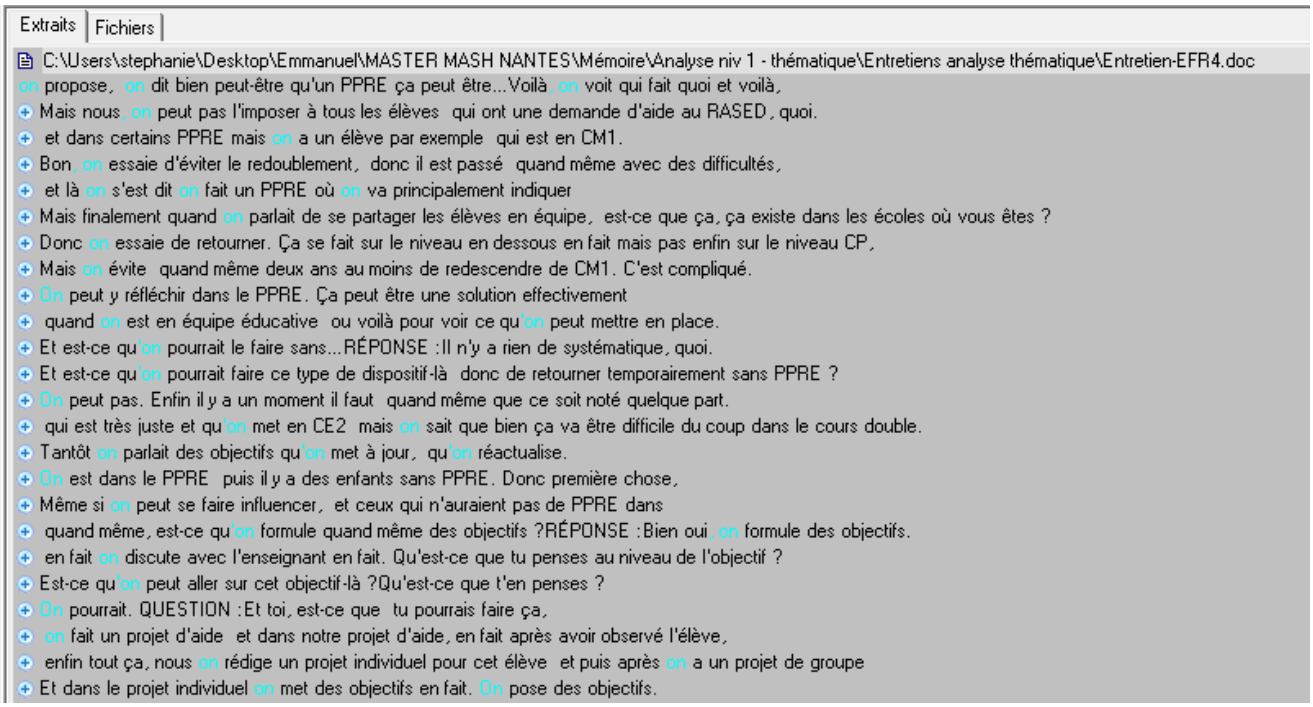


Tableau 18 : Extraits de verbatim (issu de Tropes) de ES à propos des PPRE en utilisant le « on »

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.

Extraits | Fichiers

C:\Users\stephanie\Desktop\Emmanuel\MASTER MASH NANTES\Mémoire\Analyse niv 1 - thématique\Entretiens analyse thématique\Transcripts analysés lignes numéro

Les plans d'intervention, le PPRE, le PIA, le PAP, ça sert à quoi ?RÉPONSE :

- 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 besoin éducatif particulier.
- qui préconise l'écriture de ce PPRE pour regrouper toutes les aides autour de cet élève
- Donc nous, on utilise beaucoup le PPRE dans les écoles et les enseignants nous sollicitent quelque fois pour l'écrire avec eux en fait.
- Donc le PPRE est plus transitoire, temporaire ?RÉPONSE :Oui, le PPRE est plus transitoire.
- Il va pas transiter forcément dans le secondaire. QUESTION :C'est à court terme ?RÉPONSE :
- qu'on va trouver dans le PAP puis dans le PPRE ?Objectifs, dans les deux ?
- Dans le PPRE il y a des objectifs, dans le PAP il y a des objectifs. Ce qu'il y a de plus dans le PAP c'est les aménagements.
- qu'il n'y a pas forcément dans le PPRE. Dans le PPRE on dit qu'on va aller vers ça.
- On tend vers l'objectif mais on détaille pas. Enfin il n'y a pas...
- Un PPRE il y a pas, il y aura pas d'adaptation pour des examens, par exemple, avec un PPRE.
- QUESTION :OK, voilà. Donc ça, ça ouvre le droit. RÉPONSE :Avec un PAP oui,
- Non, il n'y a pas de lien entre des PPRE ou des PAP et le temps
- parce qu'il y aura plus de PAP ou plus de PPRE. Enfin, après c'est dans une globalité.
- Alors évidemment s'il y a des écoles où dans une classe il y a 10 PPRE, on va se poser la question quand même sur l'analyse des besoins.
- Ici, si je comprends bien, dans le PPRE, l'identification se fait par l'enseignante en coordination avec vous.
- qui a un PPRE ouvert ou vous allez travailler, on peut prendre un rendez-vous une fois de temps en temps,
- mais une intervention un petit peu à long ou à moyen terme avec des enfants qui n'auraient pas de PPRE ou pas de PAP ?
- Donc, ils n'ont pas tous des PPRE en fait. QUESTION :Donc, quand ils vous proposent des poursuites certains en ont
- qui fonctionnent beaucoup avec les PPRE et il y a des écoles qui fonctionnent pas avec 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.

Interprétation du chercheur	Interventions	Verbatim
Le PPRE est principalement décrit comme un outil de coordination et de suivi par ES.	24-25 988-989	le PPRE qui sert aux enseignants parce que ça permet de regrouper tout ce qui est fait autour de l'élève 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.

Interprétation du chercheur	Interventions	Verbatim
Le cadre fixé par l'inspecteur de l'éducation nationale est considéré par ES comme disciplinant	322-323	si lui dit tous les élèves à besoin éducatif particulier, voilà, vous, il faut faire un PPRE, bien les enseignants le font
Le PPRE n'est pas identifié comme obligatoire pour une intervention du réseau d'aide.	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
Le cadre général est décrit comme fluctuant d'une juridiction à une autre	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 ».

Interprétation du chercheur	**Interventions**	**Verbatim**
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

	579-580	on intervient rarement avec des élèves qui ont des PAP
ES évoque les élèves handicapés ou atteints de troubles des apprentissages qu'elle n'accompagne pas.	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 règlementaire 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).

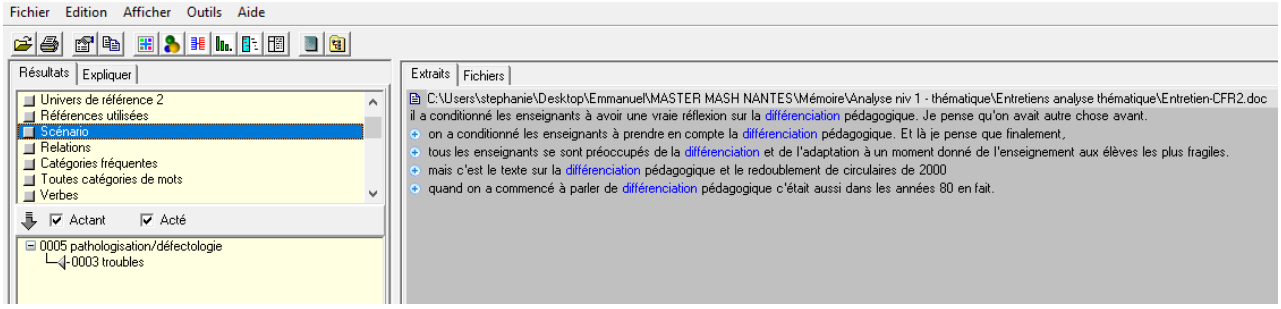


Tableau 20 : les termes en lien avec la pathologisation/défectologie relevés dans les propos d'IENa par le scénario créé avec Tropes

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 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 leur sens générique.

MOTS	Occurrences	Occurrences signifiantes
Difficultés	29	24
Remédiation	0	0
Apprentissage	12	12
Différenciation	0	0
Pédagogie/pédagogiques	0	0
Didactique	0	0
Enseignement	4	3
Total	45	**39**

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.

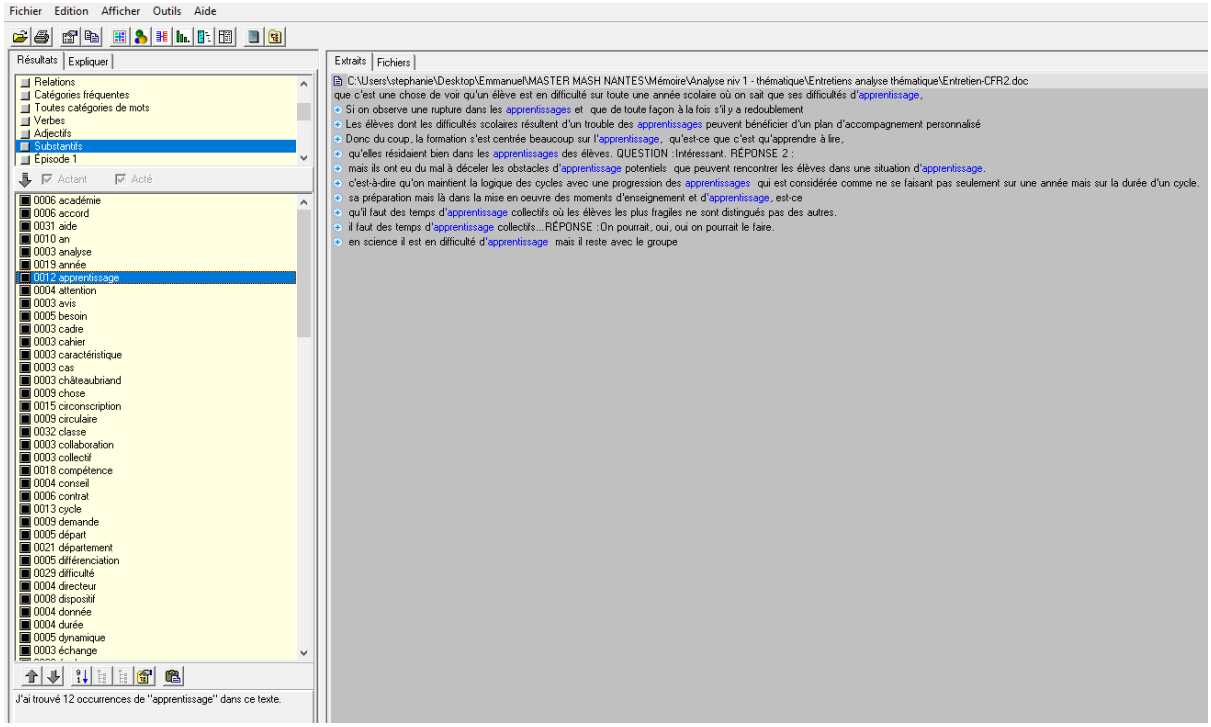


Tableau 21 : le terme « apprentissage » dans le discours d'IENa

Interprétation	Extrait de verbatim	Verbatim
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. Il ne se centre pas sur l'origine des difficultés et invoque la pédagogie par compétences pour faire progresser les élèves rencontrant des difficultés.	(…) 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 (…) Mais le PPRE lui faisait quand même l'hypothèse qu'on s'appuyait sur des compétences de réussite clairement. (…) 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.	170-174 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. (…) 176-179 Mais le PPRE lui faisait quand même l'hypothèse qu'on s'appuyait sur des compétences de réussite clairement. (…) 181-190 Or et ça, ça caractérise vraiment de mon point de

		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.
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.	Si on observe une rupture dans les apprentissages (…) s'il y a redoublement ou pour prévenir le redoublement, on doit mettre en place un PPRE.	364-369 Pas de redoublement en maternelle et un redoublement exceptionnel en élémentaire. Si on observe une rupture dans les apprentissages 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.
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	Eh voilà, les PAP, c'est pour les élèves en situation de handicap.	420-427 Précision rép 2 Les élèves dont les difficultés scolaires résultent d'un trouble des apprentissages peuvent bénéficier d'un plan d'accompagnement personnalisé et se substitue à un éventuel programme personnalisé de réussite

qui implique des réponses particulières.		éducative. Ça c'est les PAP en fait. RÉPONSE: Eh voilà, les PAP, c'est pour les élèves en situation de handicap.
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.	(…) On maintient la logique des cycles avec une progression des apprentissages qui est considérée comme ne se faisant pas seulement sur une année mais sur la durée d'un cycle (…) **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.**	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 apprentissages 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.
IENa exprime une conviction au sujet de la participation des élèves les plus fragiles aux	Je reste convaincu (…) qu'il faut des temps d'apprentissage collectifs où les élèves les plus fragiles ne	654-659 Oui, je pense qu'il est utile mais je pense que c'est en ce sens que je disais tout à

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 maitrise 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 entrainer 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 reconnaitre 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 apparaitre 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) :

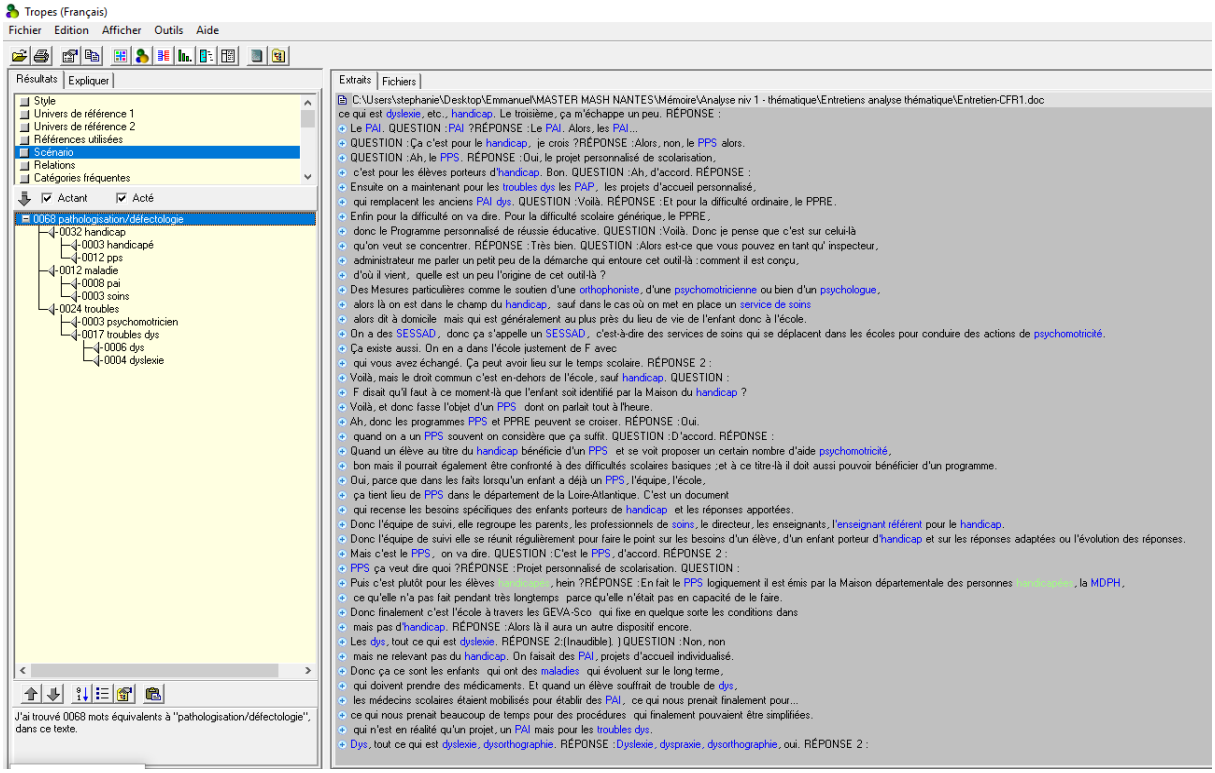


Tableau 22 les termes en lien avec la pathologisation/défectologie relevés dans les propos d'IEN par le scénario créé avec Tropes

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	**40**

Le terme apprentissage

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

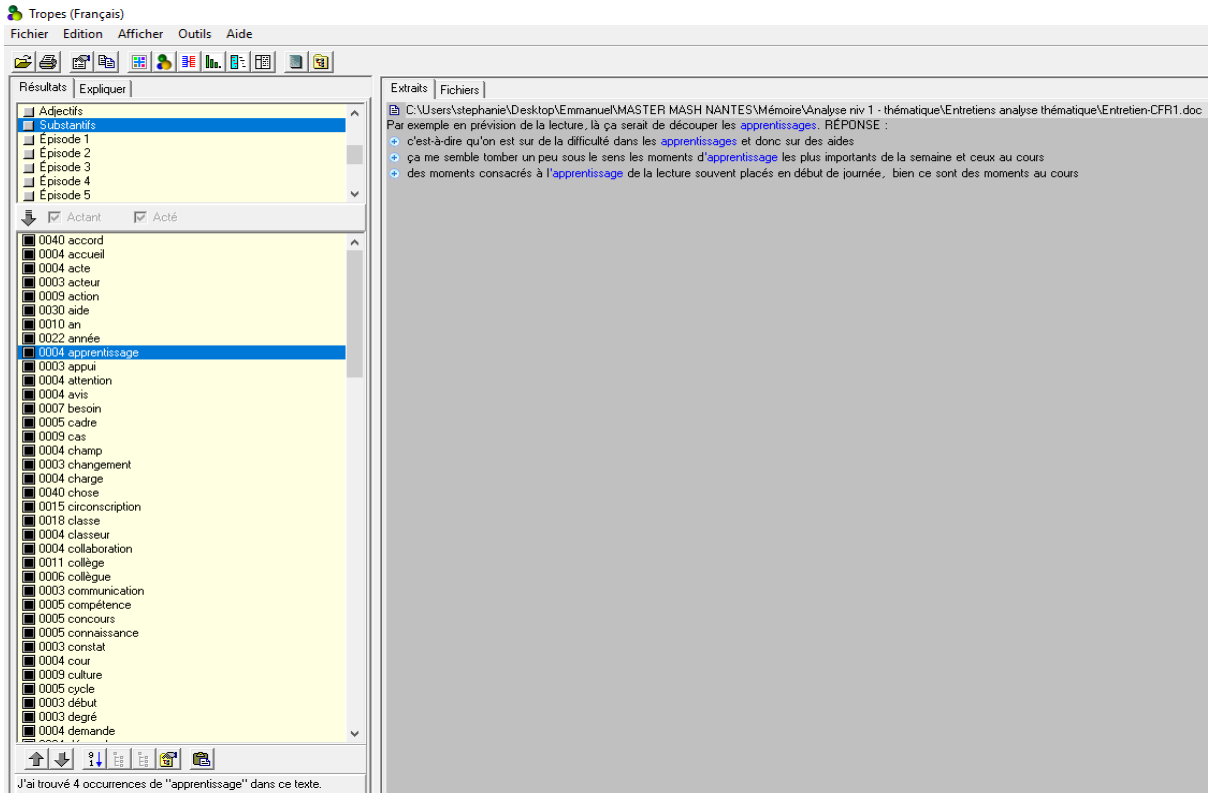


Tableau 23 : le terme « apprentissage » dans le discours d'IENa

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 apprentissages. 271-273 RÉPONSE: Voilà, et en tout cas **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**.
Le thème abordé est celui des troubles ou de l'absence de troubles du langage.	(…) **si on n'est pas dans le champ du handicap, si on n'est pas dans le champ du trouble** « dys » qui	508-518 RÉPONSE: Eh bien si on n'est pas dans le champ du handicap, si on n'est pas

IEN aborde la question du retard de langage qui est « transformé » en pathologie nécessitant « un projet de soins ».	nécessite un PAP (…) 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** (…) qu'**on est sur de la difficulté dans les apprentissages** et **donc sur des aides** qui peuvent être plurielles ou avoir des **aides pédagogiques mais aussi à côté une prise en charge, enfin un projet de soins.**	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 apprentissages et donc sur des aides qui peuvent être plurielles ou avoir des aides pédagogiques mais aussi à côté une prise en charge, enfin un projet de soins. Et l'idée c'est précisément de les articuler.
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.		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'apprentissage les plus importants de la semaine et ceux au cours desquels l'enfant va avoir **des adaptations pédagogiques.**
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.		559-562 Donc en CP, puisque j'ai pris cet exemple, des moments consacrés à l'apprentissage 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.

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.

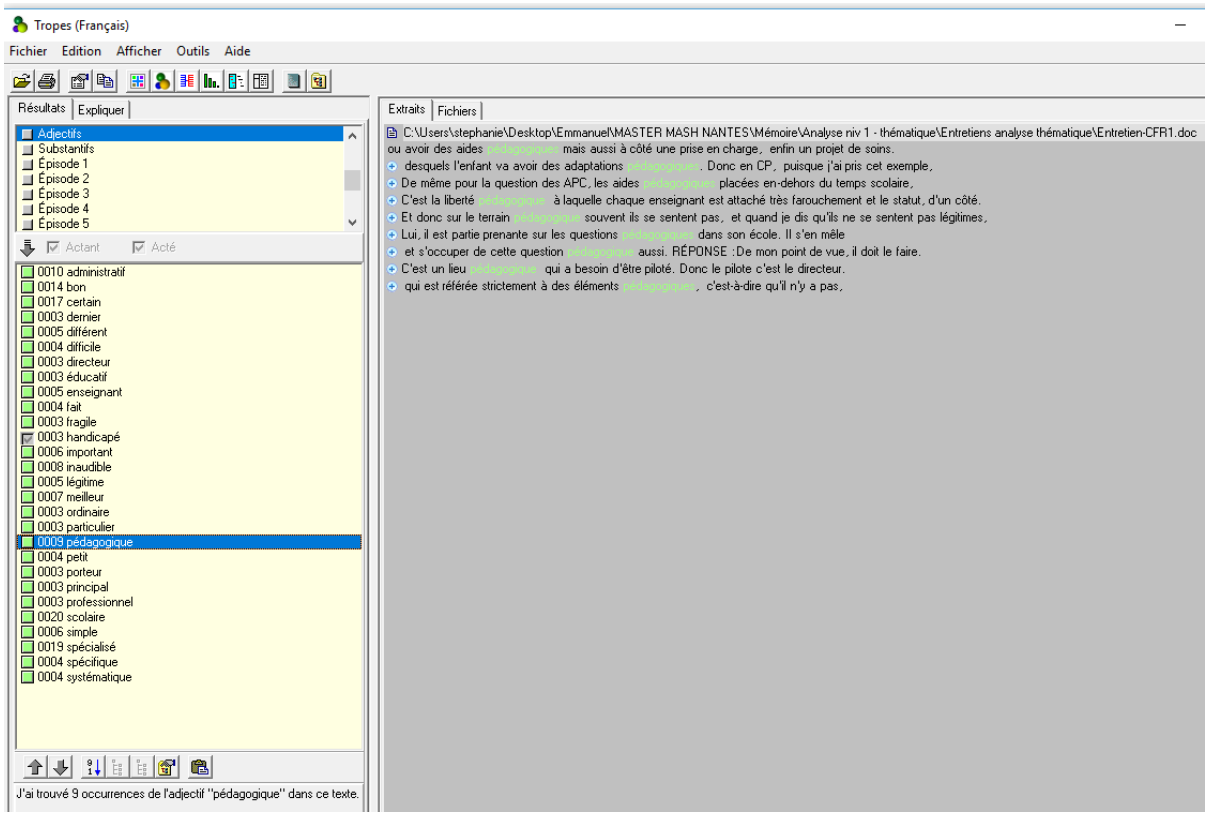


Tableau 23 : le terme « pédagogique » dans le discours d'IENa

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

l'école. Ceci semble indiquer que la difficulté scolaire doit être aussi « traitée à l'extérieur » par des soins.	**charge un peu soutenue hors l'école**, on va essayer de ne pas mettre à ce moment-là la séance d'APC	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 **une prise en charge un peu soutenue hors l'école**, on va essayer de ne pas mettre à ce moment-là la séance d'APC.
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.	(…) **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.**	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. **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.**

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 apparaitre 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) :

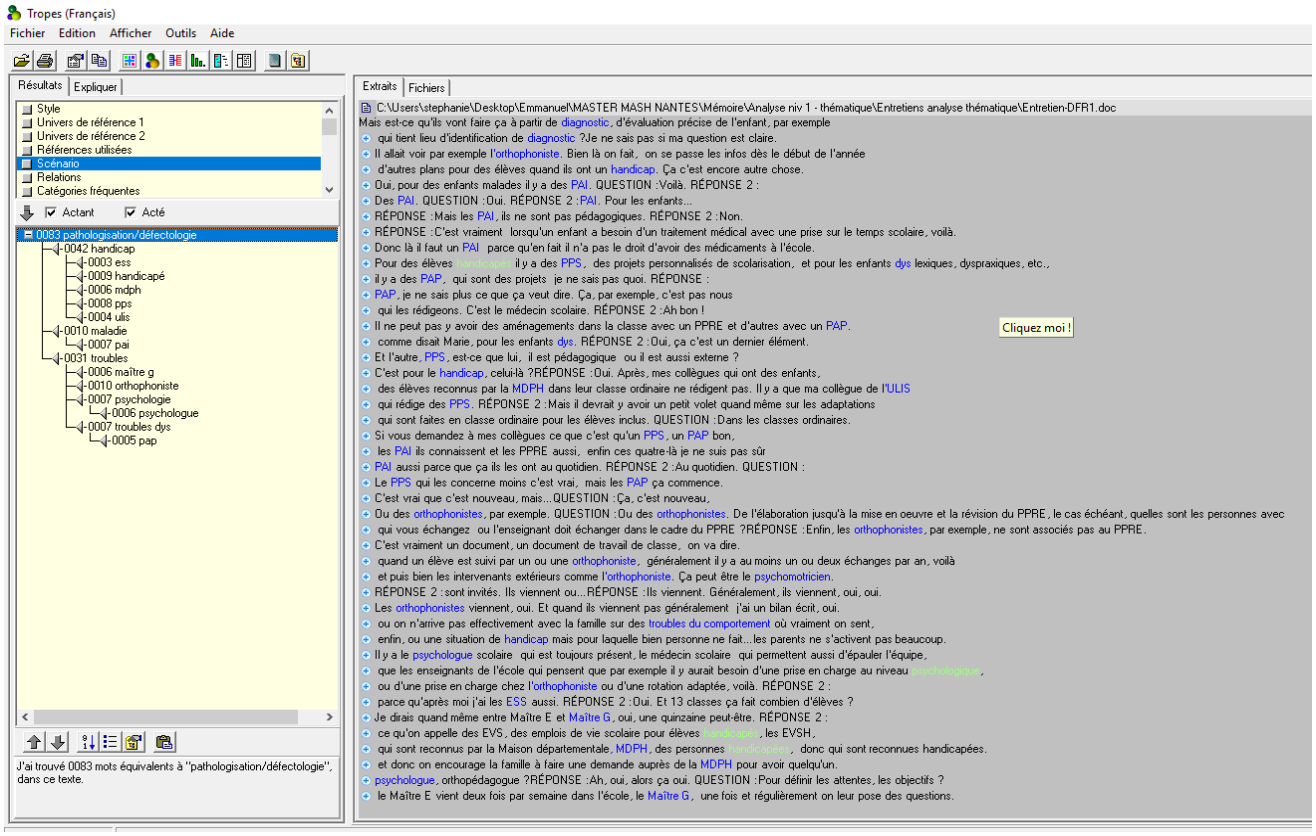


Tableau 24 : les termes en lien avec la pathologisation/défectologie relevés dans les propos de DIR par le scénario créé avec Tropes

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 parait 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.	**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. (…) Alors **globalement, c'est la même chose que le PPRE parce qu'en fait les aménagements, on peut pas les réinventer.** (…) 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 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	38	38
Remédiation	0	0
Apprentissage	4	4
Différenciation	7	7
Pédagogie/pédagogiques	18	5
Didactique	0	0
Enseignement	0	0
Total	47	**40**

Le terme apprentissage

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

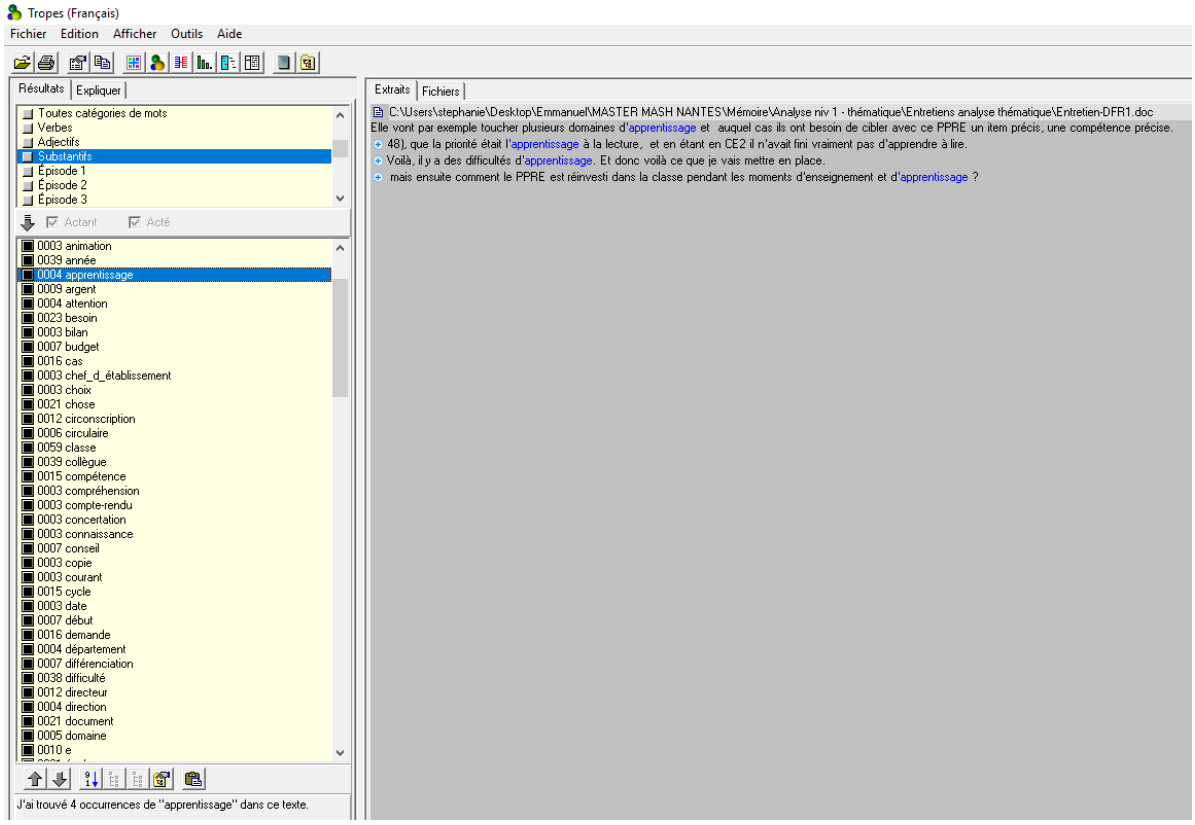


Tableau 25 : le terme « apprentissage » dans le discours d'IENa

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 **l'enfant rencontre des grandes, des grosses difficultés** (…) **Elle 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**. **Clarifier aussi également les prises en charge**, 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 plusieurs domaines d'apprentissage 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 **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 (…) j'estimais**, alors voilà, après, ajuster (inaudible-5:48), **que la priorité était l'apprentissage à la lecture, et en étant en CE2 il n'avait vraiment pas fini d'apprendre à lire.**	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 la priorité était l'apprentissage à la lecture, 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.	(…) **l'enseignant va exposer** un petit peu **aux parents**, déjà **va prévenir les parents. Voilà, il y a des difficultés d'apprentissage**. Et donc **voilà ce que je vais mettre en place**.	731-734 C'est plutôt l'enseignant va exposer un petit peu aux parents, déjà va prévenir les parents. Voilà, il y a des difficultés d'apprentissage. 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 **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**	822-833 Question : (…) comment le PPRE est réinvesti dans la classe pendant les moments d'enseignement et d'apprentissage ? Est-ce qu'il est utile à l'enseignant quand il prévoit ses leçons

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.	**va y avoir un étayage** qui va être prévu à l'avance.	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.

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.

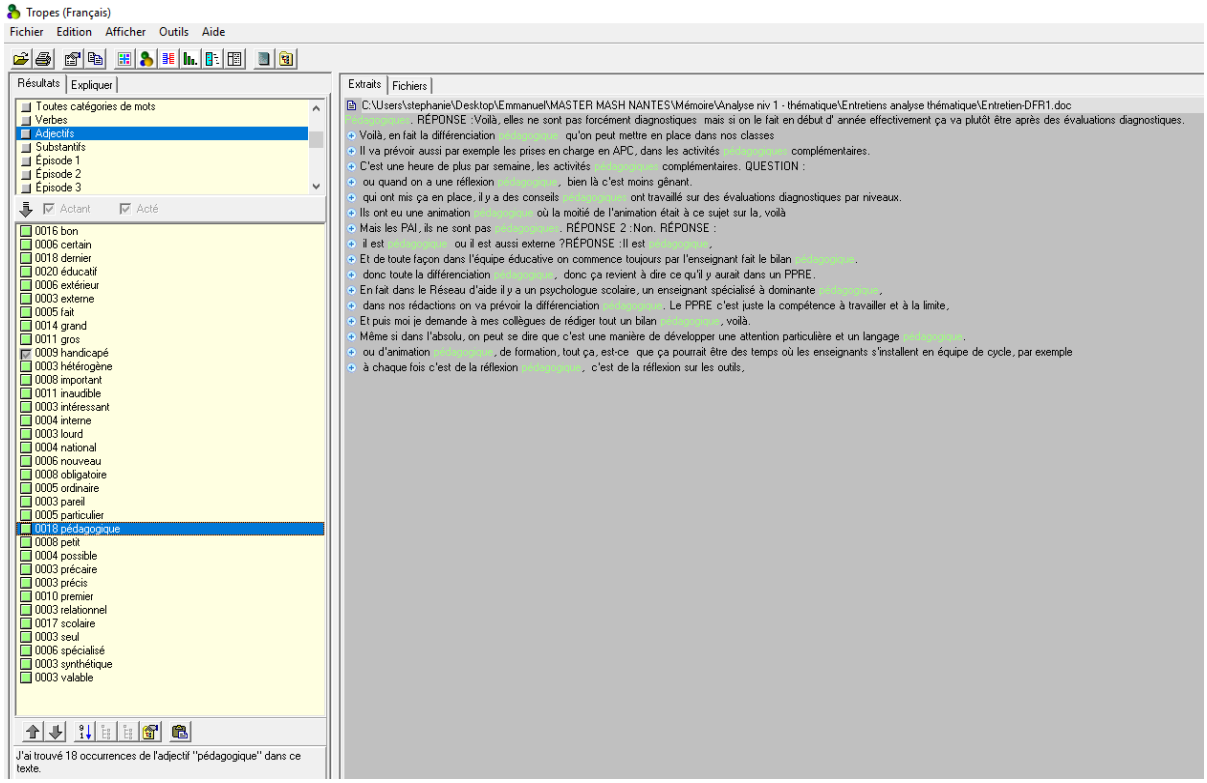


Tableau 26 : le terme « pédagogique » dans le discours de DIR

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 **le PPRE a été établi après des évaluations diagnostiques, ou pas d'ailleurs** (…)	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: Pédagogiques. 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	(…) **la différenciation pédagogique qu'on peut**	54-59

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.	**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,** **il a pas acquis les compétences nécessaires pour bien suivre la classe par exemple en lecture**	Voilà, en fait la différenciation pédagogique 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.
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.	Il va prévoir aussi par exemple **les prises en charge en APC**, dans les activités pédagogiques complémentaires. Ça peut être inscrire un PPRE que cet élève sera pris en APC (…)	81-84 Il va prévoir aussi par exemple les prises en charge en APC, dans les activités pédagogiques complémentaires. Ça peut être inscrire un PPRE que cet élève sera pris en APC par exemple avec telle instit sur... en travaillant telles compétences. Voilà.
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.	Et l'autre, **PPS, est-ce que lui, il est pédagogique** (…) ? **Il est pédagogique, et là c'est l'enseignant spécialisé parce que je pense...** **C'est pour le handicap**, celui-là? 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.**	535-542 QUESTION : (…) Et l'autre, PPS, est-ce que lui, il est pédagogique ou il est aussi externe? RÉPONSE: Il est pédagogique, 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.
DIR indique que fréquemment la rédaction est associée ou consécutive à	(…) **je demande à mes collègues pourquoi**, qu'est-ce qui motive la rédaction	687-693 Donc je demande à mes collègues pourquoi, qu'est-

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.	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**. (…) l'enseignant fait **le bilan pédagogique**.	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 le bilan pédagogique.

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 connaitre 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 transparaitre 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) :

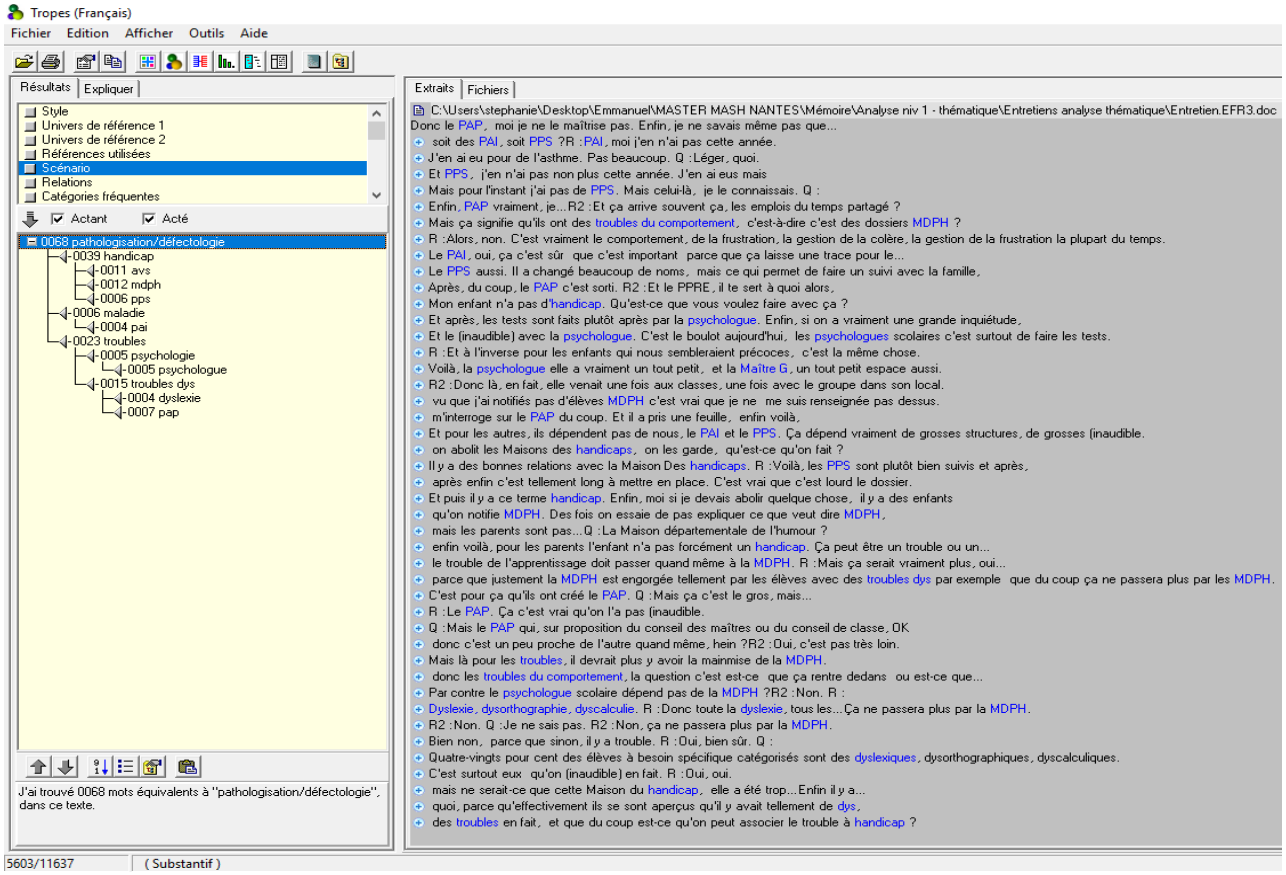


Tableau 27 : les termes en lien avec la pathologisation/défectologie relevés dans les propos d'EC par le scénario créé avec Tropes

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
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.	Donc **le PAP, moi je ne le maîtrise pas**. Enfin, **je ne savais même pas que...** (…) **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.** (…) **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.	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.

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 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	29	29
Remédiation	8	6
Apprentissage	10	9
Différenciation	3	3
Pédagogie/pédagogiques	0	0
Didactique	0	0
Enseignement	7	6
Total	51	**48**

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 signifiantes.

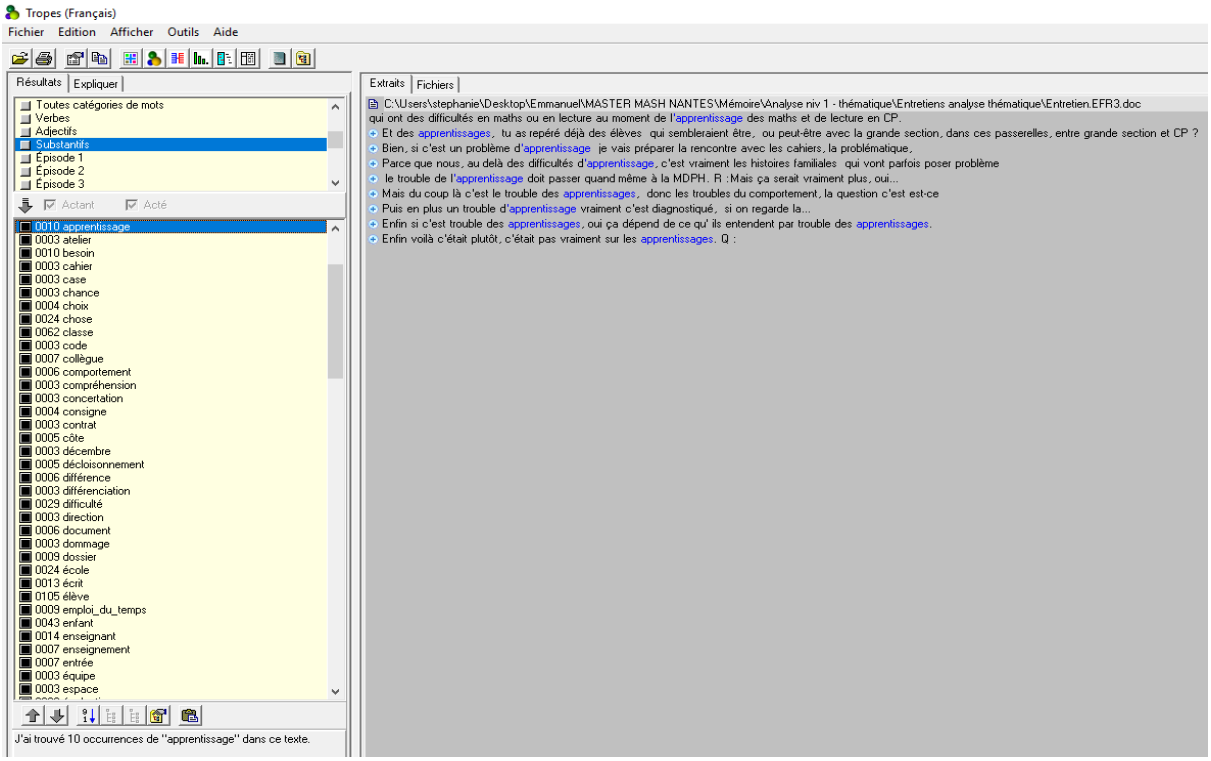


Tableau 28 : le terme « apprentissage » dans le discours d'EC

Interprétation	Extrait	Verbatim
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.	(…) **les maîtresses de grande section les accueillaient sur les temps de langage,** parce qu'elles ont un temps de langage par semaine, (…) **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.** (…) 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.**	23-35 Et les maîtresses de grande section les accueillaient 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 l'apprentissage 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.

		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.
EC identifie des prérequis indispensables qui s'ils ne sont pas présents nécessiteraient des temps d'enseignement/ apprentissage dans le niveau inférieur.	**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**? **Cette année, non, parce qu'on a une bonne promo de CP. Ils arrivent tous, enfin ils ont tous la conscience phonétique**.	105-111 R2: 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? R: Alors, cette année, non, mais l'année dernière, plus. Cette année, non, parce qu'on a une bonne promo de CP. Ils arrivent tous, enfin ils ont tous la conscience phonétique. Donc, pour l'instant, non. Après, moi, ça fait 15 jours que je les connais. Donc, c'est un peu difficile de...
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.	(…) **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.** 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**	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

	repérées ou les difficultés qui reviennent tout le temps et qui ne s'estompent pas.	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.
EC attribue implicitement dans certains cas, les difficultés au contexte familial de l'élève, à son « histoire personnelle ».	(…) **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.**	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.
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 connait quelques évolutions des procédures.	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...?** (…) 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.** (…) Donc **toute la dyslexie, tous les...**	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...

	<u>Ça ne passera plus par la MDPH</u>	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, dysorthographie, dyscalculie. R: Donc toute la dyslexie, tous les... Ça ne passera plus par la MDPH

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 connaitre 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) :

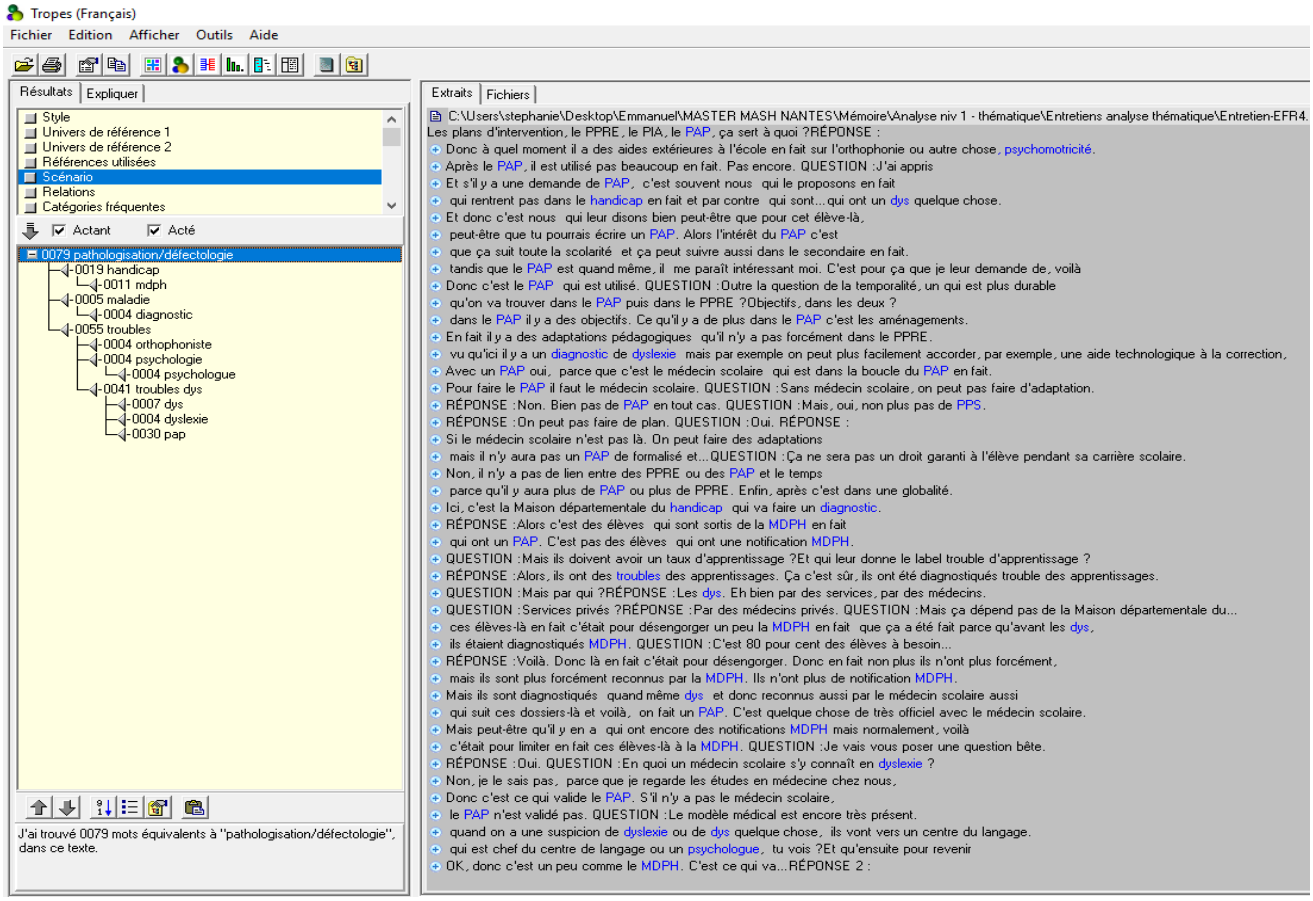


Tableau 29 : les termes en lien avec la pathologisation/défectologie relevés dans les propos d'ES par le scénario créé avec Tropes

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
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 ».	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**. (…) 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**.	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.

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	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 signifiantes.

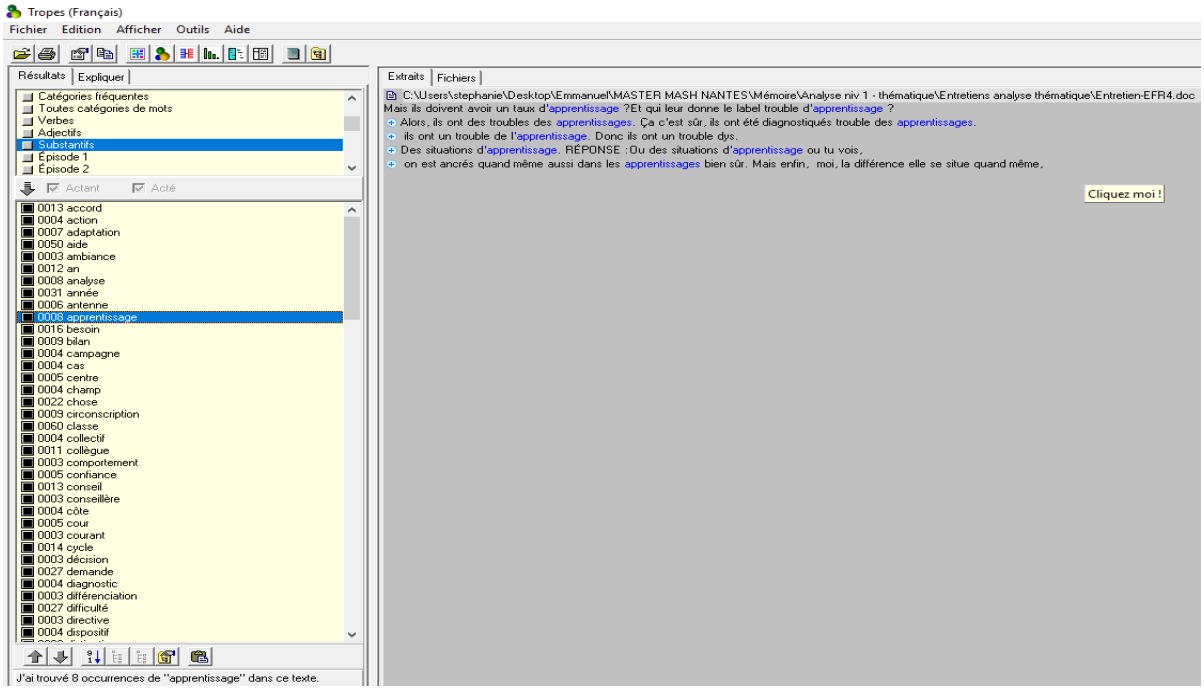


Tableau 30 : le terme « apprentissage » dans le discours d'ES

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 taux d'apprentissage? Et qui leur donne le label trouble d'apprentissage?

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

		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.
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.	(…) 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...** (…) Des **orthophonistes**, oui. **Ergothérapeutes, orthophonistes, psychomotriciens**. **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?**	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,

		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. 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?
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 ». 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.	Pour moi le maître plus il est en projet avec les enseignants. (…) Et bon bien **dans l'ordinaire de la classe il y a des élèves en difficulté** (…) 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 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**	1101-1112 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

	quand même, elle se situe à ce niveau-là.	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.

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 apparaitre 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 parait 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 règlementaire qui est régulièrement modifié entraine 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 règlementaire (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 chaine hiérarchique entraine 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 défectologique ou "pathologisante" (Amigues, 2005).

Synthèse et premières catégorisations

Des difficultés scolaires externalisées

	IENa	IEN	DIR	EC	ES
Extraits de verbatim issus de l'analyse	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 <u>l'aide extérieure</u> va être utile, va être importante.**	(…) **les aides pédagogiques placées en-dehors du temps scolaire**, (…) si le soir à 18 heures ou à 17, enfin, vous voyez on a **<u>une prise en charge un peu soutenue hors l'école</u>**, 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. **<u>Clarifier aussi également les prises en charge</u>**, par exemple, des enfants.		**Peut-être qu'ils sont pris par les SESSAD, ces élèves-là. <u>Par des services extérieurs</u>...** (…) 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'**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**	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 **qu'on a un élève qui a des difficultés**, on n'est pas sur des troubles ou sur un retard de langage (…) **qu'on est sur de la difficulté dans les apprentissages et donc sur des aides qui peuvent être plurielles** ou avoir des aides pédagogiques mais aussi à côté **une prise en charge, enfin un projet de soins**	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.	Enfin, **des problèmes de langage liés à un trouble** et pas lié à la langue ou le fait qu'ils arrivaient dans le pays.	**ils ont été diagnostiqués trouble des apprentissages**

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 apparait 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	je ne suis pas capable finalement d'avoir une vue de la **faisabilité** de la réalité des PPRE le PPRE est moins présenté comme un moment partagé de progression de l'élève que comme **une preuve de l'aide** ça ne montre pas que finalement l'enseignant a une **vraie préoccupation** pour cet élève **Là ça a l'odeur et ça a le goût de l'aide** Il y a quand même encore beaucoup d'écoles où c'est difficile à mettre en place	Et quand on demande aux écoles d'anonymer 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.** **c'est vraiment en fonction de l'analyse des enseignants et de leur professionnalisme aussi**. On va le dire comme ça. **Parfois, c'est très succinct.**	(…) 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.	On le met en place sous forme de passerelle, nous, entre le niveau où est l'enfant Oui, ça se reproche du **PPRE** mais on le...Je suis pas sûre que pour chaque emploi du temps partagé la fiche du **PPRE** soit faite. 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. (…) donner à l'élève la chance d'aller dans la classe inférieure pour appendre mieux je vais commencer par la différentiation individuelle et après ce sera le RASED.	c'est vrai que je travaille plus en-dehors de la classe on intervient rarement avec des élèves qui ont des PAP Les élèves handicapés, on ne les prend pas. Mais je crois que ça s'est assoupli C'est très rare de trouver des demandes d'aide effectivement qui vraiment qui pointent là où ça pose problème

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'entraine 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 apparait 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 apparaitre la prégnance d'une conception défectologique 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 défectologique 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 notoirement (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 transparait 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 onthologique) 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 (Koening 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 règlementaire général insuffisamment maitrisé qui limite les effets disciplinants

	IENa	IEN	DIR	EC	ES
Extraits de verbatim issus de l'analyse	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 règlementaire institutionnel parait, 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'apparait 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 maitrise limitée du cadre règlementaire 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 efficientes

	IENa	IEN	DIR	EC	ES
Extraits de verbatim issus de l'analyse	**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.** je ne suis pas capable finalement d'avoir une vue de la **faisabilité** de la réalité des PPRE un inspecteur peut être en **difficulté pour dire précisément le nombre de PPRE** les données que nous faisons remonter sont très **peu fiables** sur le PPRE ça servirait à rien que je vous donne des données chiffrées globalement on sait qu'il **faut faire** des PPRE.	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. Et quand on demande aux écoles d'anonymer 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.	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. Oui. Sauf qu'après je ne les ai pas toujours parce que les collègues ne pensent pas à me faire une copie. 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...	On le met en place sous forme de passerelle, nous, entre le niveau où est l'enfant Oui, ça se reproche du **PPRE** mais on le...Je suis pas sûre que pour chaque emploi du temps partagé la fiche du **PPRE** soit faite. sur l'individualisation il y en a beaucoup qui se fait sans que le PPRE soit mis en place Elle (la directrice) les archive mais il n'y a pas de… Il n'y a pas de regard.	

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 apparait 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 apparait 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 **une preuve de l'aide**	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.	Quand on signale un enfant au Réseau d'aide, il a normalement obligatoirement un PPRE 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 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... 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.	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. Après il a été trop injonctif À chaque fois c'était le nombre de PPRE que vous faites	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 il y a des circonscriptions qui ont supprimé la fiche de demande d'aide et qui font directement le PPRE Alors, ça fait des couches en fait. Ça fait des millefeuilles.

Les extraits de verbatim issus de l'analyse de données laissent apparaitre 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 réglementaire et « managérial » s'exemptant d'une conception dialogique de l'habilitant et du disciplinant (Koening 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 apparaitre 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 Koening 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*[8]. 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 enjoints 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,

[8] 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 proposé 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[9] 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 »[10], 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

[9] 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.
[10] 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

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

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.

Feuilladieu, 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

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

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=1CA8387C3C06FFF73A18611C6FC265D7.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&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20080918
Code de l'éducation ; art. D. 332-6

Mons, N (2004). Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations 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

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 /'adaptation et de la scolarisation, 70-71, 1 3 7-148

Thomazet, S., Mérini, C., & Gai me, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. Nouvelle Revue de /'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	
	Syntagmes	
Cadre légal ou règlementaire général	avec une circulaire	141
	inscrit dans la loi	142
	en principe ils devaient signer, *il me semble, de mémoire, hein ?*	255-256
	comme il est obligatoire	264
	avant que ce soit inscrit dans la loi on est bien sur une logique contractuelle	269-270
	on transforme cela en PPRE avec la même logique contractuelle, mais on l'inscrit dans la loi	276-277
	à partir du moment où on l'inscrit dans la loi	277-278
	s'il y a 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
	institutionnaliser (avec cette force là) éloigne (du) sens	371-372
	n'est rappelé (nulle part dans ces textes) l'importance du contrat	372-373
	je ne sais plus	394
	(On l'a) dans la loi	419
	Eh voilà	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
Effectivité	***Alors là***	62
	vous me posez une colle	62
	un inspecteur peut être en difficulté pour dire précisément le nombre de PPRE	75-76
	ça servirait à rien que je vous donne des données chiffrées	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
Responsabilité	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, ***hein ?***	88-89
	on pourrait se retourner contre nous dans une démarche un peu procédurière.	282-283
Conformité	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, ***hein ?***	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
	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

Utilité	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
	je pense qu'il est utile mais qu'il faudra avoir une analyse critique	
Destination (bénéficiaire)	c'est-à-dire je vais m'adresser à un élève	270
	j'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
Pratiques (surligné jaune)	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
	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
	Voilà. 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

	Oui, mais je pense que ça mériterait d'être requestionné au collège des inspecteurs. Oui, oui, oui.	712-713
Effets (surligné mauve)	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
Effectivité	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
	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 centaine 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 90 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 élémen	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 élémen	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
	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
Conformité	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	590-591
	Les parents, je vous l'ai dit, c'est encore assez rare	595-596
	La hiérarchie, non. Moi je les consulte à l'occasion de visites dans les écoles.	596-597
	(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	919-920
	ce qui déplaît c'est que ce soit, comme ils disent, un formulaire. Ça n'aime pas les formulaires les enseignants	984-985
Destination (bénéficiaire)	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
	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
Pratiques (surligné jaune)	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 ***hein*** d'aborder cette question-là de façon verticale, ***hein?***	159-160
	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. **Voilà**.	450-451
	enseignant est avec son groupe, l'enseignant spécialisé travaille avec un élève mais la question des transitions n'était jamais vraiment envisag	543-545
	ils le construisent ensemble (ens de la classe et ens RASED)	573-574
	Mais je n'en fais... il il n'y a pas de remontée systématique sur le PPRE.	599-600
	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

	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. **En poste, oui. Pas avant.**	1001-1002
	chaque pan de la formation prenant appui sur l'autre pan, on devrait pouvoir, (...) travailler là-dessus	1013-1015
Effets (surligné mauve)	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	417-420
	(redoublement) Ça aussi, ça a changé	468
	c'est la note de l'IEN (...) toute demande de prise en charge par le RASED (...) nécessite l'élaboration d'un PPRE,	477-481
	c'est la seule injonction qu'on ait à propos des PPRE à ma connaissance	483-484
	ça date de la semaine dernière, de vendredi, je crois	484
	(circulaire ?) oui, je pense	489-490
	Après on est censé rédiger un PPRE pour chaque enfant (...) qui a des difficultés	497-498
	Voilà. Normalement c'est...	500
	PAP, je ne sais plus ce que ça veut dire c'est pas nous qui les rédigeons. (...) C'est le médecin scolaire.	521-522
	Alors globalement, c'est la même chose que le PPRE (...) mais pour les enfants « dys ».	525-529
	(PPS) Il est pédagogique, et là c'est l'enseignant spécialisé parce que je pense...	537-538
	mes collègues, PPS, PAP, PAI, PPRE, je ne suis pas sûr qu'un tiers réponde correctement à différencier bien les quatre.	551-553
	PPRE, ils savent ce que c'est. PAI aussi	555
	des EVS, des emplois de vie scolaire pour élèves handicapés, les EVSH	669-670
	J'aimerais bien choisir mes collègues, voilà.	799
	On n'a pas besoin d'avoir beaucoup de points pour être directeur parce que personne ne veut	1016-1017
	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	1019-1021
	(cumul classe +dir) c'est fou là, hein? Oui.	1025-1026
	Les APC, alors là c'est par contre bien défini.	1103
	mais on a fait une réunion à la circo une fois parce que moi je voulais éclaircir un petit peu ça	1133-1134
	(Apc vs PPRE) c'est plus cadré, c'est plus concret.	1164
	probablement parce qu'il est peut-être pas assez concret	1181
	c'est une demande de l'institution.	1199
	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.	1299-1300
	C'est le directeur qui organise les APC. Après personne ne vient contrôler à la minute près ou à l'heure près	1306-1307
	Bien, moi je suis garant de l'organisation.	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
	Certains les rédigent ou pas, ça dépend de la difficulté	1193
Responsabilité	Après ça dépend des collègues	28
	les PPRE ils sont plus au niveau de la classe	114
	C'est vraiment l'instit 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 l'IEN	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

Conformité	Voilà. Mais la partie signature des familles, elle est...	223
	C'est vraiment un document de travail de classe, on va dire,	571
	Il y a peut-être un endroit d'ailleurs où on peut mettre les autres prises	572-573
	s'il y a des prises en charge extérieures à l'école, ça peut être...	573-574
	Rédigées	628
	savoir s'ils rédigeaient (...) je leur disais non, non, mais tu peux me dire la vérité (...) non, je ne les rédige pas	631-634
	la grande majorité ne les rédigent pas	635
	la différenciation pédagogique, donc ça revient à dire ce qu'il y aurait dans un PPRE.	696-697
	normalement le PPRE il cible vraiment un item	704
	le PPRE peut rester dans la classe et puis moi, je ne le vois même pas	705-706
	(Q) rencontrer les parents avant? Généralement, oui. Généralement...	725
	ils voient pas tellement l'intérêt de le formaliser	864
	Le PPRE c'est juste la compétence à travailler et à la limite, voilà, il y a une prise en charge en APC	870-871
	il définit vraiment que des grandes lignes	872
	C'est pas après au jour le jour, bien c'est le travail de l'enseignant. Voilà.	872-873
	l'autre partie de la circonscription, (...) il leur manque un Maître E	1047-1048
	j'ai l'impression qu'en fait quand les collègues rédigent un PPRE, ils le rédigent sans date de fin, voilà	1078-1079
	il y a eu un PPRE pour l'année avec par exemple difficultés sur la construction du nombre, et puis voilà.	1084-1085
	l'autre partie de la circonscription, (...) il leur manque un Maître E	1047-1048
	quand ils sont pris par le Réseau d'aide, est-ce qu'on les prend en APC, point d'interrogation?	1134-1135
	Quand ils ont une prise en charge extérieure, est-ce qu'on les prend en APC, point d'interrogation?	1136-1137
	Moi, quand je le rédige je le fais pas signer non plus	1210
	Après moi, s'il y en a un qui ne les fait pas...	1312
Utilité	pour formaliser l'aide qu'on va lui apporter	8-9
	ils ont besoin de cibler avec ce PPRE un item précis, une compétence précise	20-21
	Clarifier aussi également les prises en charge, par exemple, des enfants	22-23
	Un enfant qui a plusieurs prises en charge, ils ont besoin de cet outil	23-24
	il est utile à l'enseignant parce que d'abord c'est lui qui l'a rédigé	826-827
	C'est généralement pour clarifier sa pensée et sa pratique	827
	on va dire que le PPRE va définir les grandes lignes	842-843
	ça définit vraiment les grandes lignes	858
	Et souvent c'est pas réglé l'année d'après	1129
	Besoin urgent du RASED	1194
	Parce qu'il y a une équipe éducative en perspective	1197
	Pour clarifier les prises en charge, pour plus de clarté	1198
	Mais à chaque fois c'est pas pour eux, hein?	1202
	c'est presque toujours une motivation externe	1203
	quand c'est pour clarifier pour eux clarifier les choses mais autrement...	1204
	j'ai un avis qui n'est pas non plus hyper favorable sur les APC	1265-1266
Destination (bénéficiaire)	pour les élèves qui ont des besoins particuliers	7-8
	normalement c'est pas fait que pour les élèves en grande difficulté.	713-714
	ça peut être pour une petite difficulté pour un élève	714-715
	c'est généralement pour la difficulté assez importante	1127

Pratiques (surligné jaune)	en gros quand il a besoin, enfin, dans nos classes on différencie le travail	9-10
	le PPRE a été établi après des évaluations diagnostiques, ou pas d'ailleurs	36-37
	attention, il faut qu'ils soient très synthétiques parce que sinon les collègues ne le rempliront pas et ne le transmettront pas	48-49
	On va dire que le PPRE va définir la différenciation dans les grandes lignes	78-79
	Il va prévoir aussi par exemple les prises en charge en APC, dans les activités pédagogiques complémentaires	81-82
	quand j'ai rédigé les miens, les derniers que j'ai rédigés, je n'utilisais pas ce formulaire	179-180
	j'avais rerédigé un document encore plus synthétique	183
	Alors le PPRE, il reste à l'école	192
	Bien, il va être envoyé pour information au Réseau, pour qu'ils en aient connaissance.	194-195
	Alors les parents sont au courant (...) les collègues ont discuté avec les parents (...) et généralement ils rédigent le PPRE après,	212-214
	il y a plein de fois je pense que le Réseau ne l'a pas parce qu'ils ont la première page	232-233
	C'est vraiment un document interne	234
	Qui peut être demandé lors d'inspection	236
	ce qui était le cas l'an dernier où la demande de Réseau d'aide c'était la première page du PPRE	244-245
	Et on faisait photocopier que la première page	248
	quand on les compare, (...) c'est dans la présentation. Autrement, c'est sensiblement la même chose	254-256
	Mais c'est un document vraiment, vraiment interne.	259
	On a des conseils de cycle (...) juste pour échanger sur les élèves en difficulté qu'on avait	268-269
	on se passe les infos dès le début de l'année	271
	je demande (...) aux collègues (...) quand ils rédigent un PPRE de m'en faire une copie	282-283
	moi j'en ai une trace et je peux faire la passation	285
	Moi, quand je les rédige, enfin, je fixe la période avant	303
	À propos des APC, voilà, on fait des réunions pour savoir qui a besoin d'aide	327-328
	quand on veut parler des élèves en difficulté (...) évaluer les élèves qui avaient été pris en APC (...) faire juste de la différenciation	356-358
	Voilà, et ils n'avaient pas le document	422
	Ça leur est arrivé comme ça	424
	je ne les ai pas toujours parce que les collègues ne pensent pas à me faire une copie.	437
	Régulièrement je les relance.	441-442
	Donc ils ne le font pas tout le temps	446
	Après ça c'est valable pour cette école.	454
	(signature) mais je soupçonne, c'est une certaine généralité, oui	456-457
	(PPS) mes collègues qui ont des enfants, des élèves reconnus par la MDPH dans leur classe ordinaire ne rédigent pas	540-541
	Il y a que ma collègue de l'ULIS qui rédige des PPS.	542
	les orthophonistes, par exemple, ne sont pas associés au PPRE	570-571
	Lorsqu'un enfant rencontre des grosses difficultés (...) , la famille n'est pas réceptive (...) dans ces cas-là on réunit tout le monde	581-584
	et puis bien les intervenants extérieurs comme l'orthophoniste. Ça peut être le psychomotricien	584-585
	Les orthophonistes viennent, (...) quand ils viennent pas généralement j'ai un bilan écrit	589-590
	équipes éducatives ? Combien j'en fais par an ? Je dirais une dizaine. Je ne m'en rends pas bien compte (...) j'ai les ESS aussi.	613-617
	demandes d'aide il n'y en aurait que neuf? Ah, oui, oui, c'est possible.	638-640
	souvent les équipes éducatives, on se dit pour cet enfant-là il y a quand même un souci	676-677
	on fait une équipe éducative, on réunit tout le monde	677
	à l'issue de l'équipe éducative, on dit bien voilà, ça serait bien qu'il y ait une aide humaine	678-679
	le Réseau d'aide est aussi une ressource normalement	739

	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
Effets (surligné mauve)	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

	EC	
	Syntagmes	
Cadre légal ou règlementaire général	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
	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
Effectivité	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
	(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
Responsabilité	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

Conformité	Oui, ça se reproche du PPRE mais	92
	Mais en tout cas, les parents sont informés.	93-94
	(dédoublement) 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
	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
Utilité	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	316-317
	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
Destination (bénéficiaire)	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 **difficulté** plutôt **ponctuelle**	715-716
	l'élève pour lequel je m'interroge sur le PAP du coup	869-870
	Et les maîtresses de grande section les accueillaient 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 PRRE	352-353
	rendez-vous vraiment formel (...) éventuellement la maîtresse du RASED je dirais cinq fois dans l'année	364-366

Pratiques (surligné jaune)	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
	donner à l'élève la chance d'aller dans la classe inférieure pour appendre 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 différentiation 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
Effets (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	
	Syntagmes	
Cadre légal ou règlementaire général	L'inspecteur de la circonscription nous demande de faire une analyse des besoins	101-102
	puisque c'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 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 millefeuilles.	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
	puisqu'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

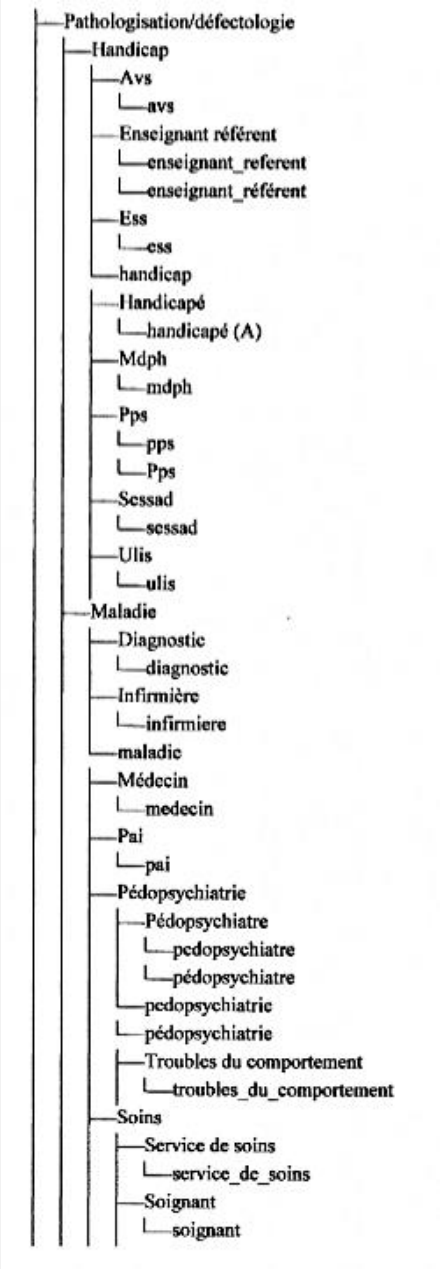
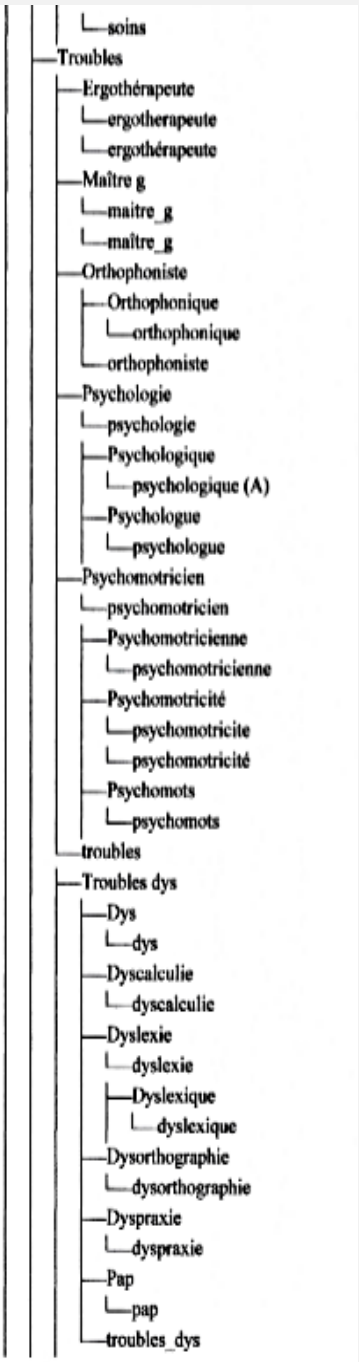
Effectivité	on n'a pas encore eu le temps d'en parler en équipe effectivement du PPRE.	383
	élèves "dys" qui intervient auprès d'eux, alors eux ils ont des...	582
	eux ils sont reconnus	583
	ils ont un trouble « dys »	583-584
	Peut-être qu'ils sont pris par les SESSAD, ces élèves-là	585
	Par des services 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
Responsabilité	voilà, c'est pas de notre ressort enfin.	
Conformité	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	69-70
	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	159
	(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
	le PPRE c'est un document qui est utile pour faire la transition d'une classe à l'autre	988-989
Destination (bénéficiaire)	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
	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	126-128
	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	292-293
	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

Pratiques (surligné jaune)	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 qui 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 matériau 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 CM1 qui retourne en CP, c'est pas... Enfin, c'est compliqué, hein?	753-754
	Donc c'est plutôt la maitresse 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) À 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
Effets (surligné mauve)	Donc nous, on suit les priorités du pilote du réseau et donc de l'inspecteur.	106-107
	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

Début de l'arborescence	Suite de l'arborescence
	

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[11], 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

[11] « 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