

---

## Les dispositifs individualisés d'aide aux élèves : lieux de renormalisation. Comparaison entre l'Ontario et la Belgique

*Individualized education plans as devices and places of renormalisation.*

*Comparison between two school contexts*

Nathalie Bélanger et Sabine Kahn

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/1236>

DOI : 10.4000/ree.1236

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Université de Nantes

### Référence électronique

Nathalie Bélanger et Sabine Kahn, « Les dispositifs individualisés d'aide aux élèves : lieux de renormalisation. Comparaison entre l'Ontario et la Belgique », *Recherches en éducation* [En ligne], 35 | 2019, mis en ligne le 01 janvier 2019, consulté le 06 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/1236> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.1236>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

# Les dispositifs individualisés d'aide aux élèves : lieux de renormalisation.

## Comparaison entre l'Ontario et la Belgique

Nathalie Bélanger & Sabine Kahn<sup>1</sup>

### Résumé

*L'aide individualisée aux élèves se déploie de plus en plus dans les écoles à travers le monde. Les plans individuels d'apprentissage (PIA) pour la Belgique ou d'enseignement individualisé (PEI) pour l'Ontario en sont des exemples. Peuvent-ils être considérés en tant que lieux de renormalisation et de réinterprétation de la forme scolaire ? Ils sont ici analysés en tant que dispositifs à partir d'une approche sociomatérielle et normative de l'activité. Les résultats montrent que le plan prescrit peut être associé à un changement de paradigme qui vise à instruire les conduites des professionnels de l'éducation à partir de nouvelles normes. Tandis que les plans réels révèlent, dans les deux contextes, les renormalisations à l'œuvre mais aussi la persistance de cultures professionnelles encore peu acquises aux nouvelles injonctions et aux normes qui les sous-tendent.*

L'aide individualisée aux élèves en difficulté à l'école ne date pas d'hier. Alors qu'elle était auparavant surtout pensée en termes d'initiatives ponctuelles et portée par des enseignants ou des spécialistes hors l'école, des dispositifs formalisés et plus contraignants visent dorénavant à la déployer plus uniformément. Le plan d'enseignement individualisé représente l'un de ces dispositifs d'aide. Ce plan est préparé pour les élèves qui s'éloignent d'un cheminement typique par rapport au curriculum prescrit ou qui s'écartent de la norme définie fondée sur les apprentissages prévus pour un groupe de pairs de même âge.

Il s'agit ici de comparer le plan dans sa version prescrite constitué de normes stabilisées et concrètes destinées à instruire les conduites des professionnels de l'école, et le plan dans sa version réelle, préparé pour des élèves et sujet à des réappropriations dans le cours de l'action. Ce dispositif se répand partout dans le monde, mais épouse divers contours selon les pays où il est implanté et s'intitule différemment. À partir de données issues d'une étude comparative plus large qui vise à mieux comprendre les fonctions et les usages de tels plans dans cinq différents territoires, deux contextes sont ici retenus pour analyse et comparaison, soit la Belgique (Fédération Wallonie Bruxelles) d'abord, où le plan est nommé « Plan individuel d'apprentissage » (PIA), et l'Ontario au Canada, où l'on parle de « Plan d'enseignement individualisé » (PEI). Ces deux contextes présentent des caractéristiques intéressantes : les plans y ont été introduits à peu près au même moment, soit au milieu des années 1990, quand des normes nouvelles sont introduites au sujet de l'intégration en Belgique et de l'inclusion des élèves ayant des difficultés en Ontario et qu'une plus grande ouverture envers des minorités linguistiques et ethnoraciales est notée. Dans la suite de cet article et pour faciliter la lecture, il est généralement question de « plans » quand il s'agit de traiter de ces deux contextes pris ensemble, mais de recourir à l'acronyme PIA (Belgique) ou PEI (Ontario) lorsqu'il est question de l'un en particulier.

S'il existe une littérature au sujet des plans prescrits, c'est-à-dire en ce qui concerne le cadre législatif menant à leur implantation, peu a été dit au sujet de leurs usages réels quand ils sont préparés et complétés pour des élèves, et encore moins au sujet de leur usage vécu qui renvoie à leur mise en œuvre dans la classe. Les analyses comparatives portant sur ces deux contextes sont présentées tant pour les plans prescrits que réels, mais auparavant des précisions sont fournies quant au recours aux approches sociomatérielle et normative qui sous-tendent cet examen et à la méthodologie empruntée.

---

<sup>1</sup> Nathalie Bélanger, professeure titulaire, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa (Canada) & Sabine Kahn, professeure de sciences de l'éducation, Centre de Recherche en Sciences de l'éducation (CRSE), Université Libre de Bruxelles (Belgique).

## 1. Les approches sociomatérielle et normative de l'activité entourant le plan d'aide individualisée

Parmi un ensemble de possibles, la norme, selon Eirick Prairat (2017 ; dans ce numéro), concourt à organiser et à stabiliser le monde et libère d'avoir toujours à choisir. La norme contraint, tient de l'injonction, présente une certaine régularité et est partagée, ajoute cet auteur. Selon Yves Schwartz et Eliza Echternacht (2009), les normes organisent le vivre-ensemble et sont le produit concret de cristallisations, certes provisoires, provenant, par exemple, des acquis antérieurs, de savoirs, de l'expérience ou de constructions historiques (p.33, voire aussi Schwartz, 2004, p.66). Pour Prairat, elles « s'appuient sur des régularités déjà à l'oeuvre » (dans ce numéro) qu'elles stabilisent permettant à l'individu de se situer. Dans le re-travail constant qu'appelle l'activité, les normes sont actualisées, c'est-à-dire « réinterprétées, réajustées à chaque personne et à la situation présente, ce qui suppose un mouvement d'inscription du milieu en soi et de soi-même dans le milieu » (Schwartz & Echternacht, 2009, p.34). Ce processus de renormalisation résulte d'un « débat de normes », exprime des traductions précises et donne lieu à des choix de comportements observables et traversés de valeurs marchandes (« dimensionnables ») ou issues de la sphère du bien commun (« non dimensionnables ») ajoutent-ils (p.33-34). Les valeurs surgissent dans le quotidien, sont hiérarchisées selon ce que l'individu en incorpore et renseignent les normes partagées. Elles informent les renormalisations opérées qui peuvent aboutir à des accords ou désaccords au sujet des normes. Qu'il s'agisse de valeurs tant morales ou symboliques que techniques incorporées dans des pratiques professionnelles (Prairat, dans ce numéro ; Schwartz & Echternacht, 2009), ou de celles issues de cultures familiales, selon leur reconnaissance par l'école (Payet, 2017 ; Périer, 2017, 2012), un travail d'adéquation ou de résistance aux normes survient entre les acteurs. Selon Yves Schwartz et Louis Durrive (2009), l'individu est en effet pris dans un débat de normes, entre des normes qui le précèdent, soit le prescrit, et celles qu'il se donne à lui-même dans le quotidien ou le réel lorsqu'il interagit avec d'autres.

Alors que le plan prescrit peut être entendu en tant que tentative de rationalisation du travail des professionnels conviés à anticiper de façon exhaustive les tâches à accomplir auprès de l'élève, les renormalisations opérées par ceux-là montrent les débats de normes et la réalité des activités engagées vis-à-vis du plan réel, ou tel que le rappelle Yves Schwartz (2004), les « potentialités productrices » du travail en référence à Georges Canguilhem. L'activité du travail, dans le cas étudié ici, soit la façon dont les professionnels remplissent les plans, n'est jamais un « pur suivi de normes », tel que le précise cet auteur (Schwartz, 2004, p.65), mais laisse toujours place à des « réappréciations, des jugements sur les procédures, les cadres, les objets du travail et, par là, ne cesse de nouer un va-et-vient entre le micro du travail et le macro de la vie sociale cristallisée, incorporé dans ces normes » (p.65). Même quand le travail est le plus « corseté », précise Schwartz, « les normes laissent encore partout, même si inapparents, des “trous de normes” qui renvoient aux individus et aux groupes pour les gérer » (p.65).

Il s'agit de documenter cet écart entre le prescrit et le réel et aussi entre deux systèmes scolaires. Cet écart se situe entre des normes antécédentes cristallisées qui visent à anticiper l'activité à venir et des essais de renormalisation dans le rapport de l'individu aux autres et à son milieu, ici des professionnels face aux élèves, qui engagent de « multiples gestions de variabilités, trous de normes, tissage de réseaux humains, de canaux de transmission que toute situation requiert, sans pour autant anticiper ce qu'ils seront dans la mesure où ces renormalisations sont portées par des êtres » (Schwartz, 2004, p.66)

Pour apprécier cet écart, cette part invisible dans le travail de renormalisation, de réinterprétation des normes, Schwartz (2004, p.62) mentionne l'intérêt de « se frotter à des objets ». Or, l'éducation est traversée de matérialité : curricula, technologies, espaces virtuels, tests standardisés, aménagements, formulaires, mobiliers, cahiers, etc. (Fenwick, Edwards & Sawchuk, 2011). Selon Luciana D'Adderio (2010) ceux-ci sont au centre des routines et sont constitués de couches de savoirs, d'expériences antérieures, avant d'être relativement stabilisés.

Les normes en incorporent. S'intéresser à ces objets permet de saisir leur enchevêtrement à des processus sociaux (Fenwick, Edwards & Sawchuk, 2011, p.vii) et dévoile le travail de renormalisation à l'oeuvre (Schwartz, 2004).

Cette matérialité est de plus en plus visible dans la vie quotidienne (Beuscart & Peerbaye, 2006), et particulièrement en éducation (Barrère, 2013), avec l'émergence de dispositifs disciplinaires, technologiques, d'aide ou d'accompagnement qui se présentent telles de nouvelles normes de fonctionnement en éducation, et qui visent à injecter plus de régularité dans l'action des professionnels au service des élèves (Barrère, 2013, 2017 ; Bouysse, Desbuissons & Vogler, 2010). Les dispositifs permettraient une réingénierie dans l'action éducative et l'adaptation à « cette fluctuation [de normes] tout en la balisant » (Peeters & Charlier, p.20). Patrick Rayou (2015, p.45) caractérise cet âge des dispositifs par le fait que la délégation à ces derniers, des contraintes à exercer, dispense « de débats coûteux et incertains lorsque l'adhésion à des universels devient problématique ». Ils permettent de passer d'une régulation institutionnelle bureaucratique-professionnelle fondée sur des normes relativement stables à une régulation post-bureaucratique (Maroy, 2008) dotée d'outils et de dispositifs censés rationaliser et encadrer le travail dans un contexte pluriel. On postule cependant ici, du moins avec l'exemple du plan, qu'il représente un lieu de renormalisation par les acteurs scolaires au travail qui laissent apparaître des variations dans sa mise en oeuvre. Ce contexte pluriel nécessite l'introduction d'autres principes de justice notamment fondés sur des compétences domestiques et industrielles (Derouet, 1992) qui viennent moduler les normes professionnelles et le travail des acteurs scolaires. La norme de la forme scolaire qu'Olivier Maulini et Philippe Perrenoud (2005) décrivent en en présentant les principales caractéristiques : le contrat didactique qui lie formateur et apprenants, une organisation centrée sur les apprentissages, une pratique sociale distincte, un curriculum, une transposition et un temps didactiques, une discipline et des normes d'excellence, est un idéal type qui renseigne le processus historique de scolarisation de l'éducation que l'on rencontre à travers le monde, malgré des inflexions au cours du temps et des différences parfois ténues (Anderson-Levitt, 2005).

Afin de savoir si les plans prescrits et réels peuvent s'apparenter, dans les deux contextes étudiés, à des processus de normalisation du travail (les injonctions) et de renormalisation (dans les plans préparés pour des élèves), la comparaison porte plus spécifiquement sur les normes professionnelles en jeu. D'abord, sur le plan moral ou symbolique, le plan incite-t-il les acteurs scolaires à travailler ensemble, guide-t-il leur travail à travers une recherche d'une plus grande efficacité et permet-il de créer des liens avec les parents des élèves concernés ? S'inscrit-il dans un changement de mission de l'école davantage tournée vers une approche inclusive ? Sur le plan des normes techniques, que révèlent les plans réels quant au travail de renormalisation effectué par les acteurs scolaires pour mieux cibler les élèves qui en sont bénéficiaires, et les contenus et les actions susceptibles de répondre à leurs besoins ?

Avant de répondre à ces questions et de décrire les plans tels que prescrits et réels dans les deux contextes enquêtés, l'approche méthodologique est présentée ci-dessous.

Deux niveaux d'analyse des plans sont présentés, le prescrit et le réel. Le premier niveau vise à identifier les injonctions issues des deux contextes étudiés. Les plans réels examinés renvoient à des rubriques précises qui ont trait aux élèves concernés, aux aménagements envisagés et aux situations d'enseignement-apprentissage proposées, autant d'éléments qui permettent de saisir un tant soit peu les normes professionnelles d'exercice que le prescrit tente d'instituer et qui sont travaillées par les acteurs (Schwartz & Echternacht, 2009, p.35). Une trentaine de plans réels provenant de l'Ontario ainsi qu'une trentaine de la Belgique francophone sont retenus pour l'analyse (n=60). Ils proviennent d'écoles d'un même conseil scolaire (Ontario) et d'un même réseau scolaire (Belgique). Il s'agit d'un échantillon de convenance fourni par les autorités éducatives respectives. Les plans réels ont été codés à partir du logiciel *QDA Miner* dans le cadre du projet plus large évoqué plus haut, et seules les données portant sur les codes énumérés dans le tableau qui suit et renvoyant aux contextes belge et ontarien ont été traitées ici.

Puisque les formats peuvent varier selon les écoles et conseils scolaires (pour l'Ontario) et selon les réseaux scolaires (pour la Belgique), cette étude ne se prête pas à la généralisation. Une autre limite à cet examen renvoie au fait que le plan vécu, soit la façon dont il est mis en œuvre dans le quotidien de la salle de classe, à partir des normes qui gouvernent les pratiques, dépasse le cadre de cette analyse.

L'intérêt de la comparaison réside dans le fait que ce dispositif a été largement diffusé dans plusieurs pays, mais affiche des particularités pertinentes à saisir pour quiconque souhaite mieux comprendre son implantation du point de vue du changement normatif qu'il projette.

Tableau 1 - Codes utilisés lors de l'analyse des plans réels

Codes	Descriptifs en lien avec les extraits codés
Forces de l'élève	Forces, qualités, points forts, habiletés, dispositions ou ressources de l'élève mentionné
Difficultés de l'élève	Difficultés, défis, besoins de l'élève mentionné
Objectifs	Objectifs, attentes, buts formulés
Moyens/actions/stratégies	Interventions envisagées
Ressources humaines	Intervenants mentionnés au plan / parents

La section suivante débute avec une présentation des plans tels que prescrits et fait ensuite place à une discussion au sujet des normes professionnelles repérées et discutées dans les plans réels examinés.

## 2. Le plan prescrit en tant que dispositif

Comme mentionné en introduction, les plans ont quasiment été introduits au même moment dans les deux contextes étudiés. L'encadré 1 résume l'évolution de leur implantation.

### Encadré 1

En Ontario, le plan d'enseignement individualisé (PEI) est inscrit dans la Loi sur l'éducation. Deux guides en précisent les contours : celui de 1998 et de 2004. Des normes de préparation des plans édictées par le Ministère à l'intention des conseils scolaires ont été publiées en 2000 et mises à jour en 2017. Ainsi est déléguée vers le local la responsabilité d'instituer des normes professionnelles d'exercice. Une orientation politique envers l'inclusion a été adoptée en 2009, sans toutefois faire mention du PEI. Ce dernier s'inscrit davantage dans le sillage des programmes et services à l'enfance en difficulté. Dans le guide de 1998, il est prévu qu'un plan puisse être élaboré sans que l'élève soit officiellement identifié comme étant en difficulté (1998, p.4), mais le plan est obligatoire dans le cas d'un élève signalé. Dans la version de 2004, il est précisé que les attentes du curriculum peuvent être éventuellement adaptées ou modifiées (p.28-29). La direction d'école doit s'assurer que l'élaboration du PEI est le résultat d'une collaboration entre les membres du personnel scolaire (MEO, 2017, p.E57). Le Ministère dépêche des équipes sur le territoire afin de présenter des modèles, s'assurer d'une certaine uniformité et se réserver le droit, chaque année, d'examiner, au hasard, des plans afin de s'assurer que ceux-ci respectent les normes de préparation (MEO, 2017, p.E2) Les conseils scolaires sont cependant libres de préparer leur propre gabarit.

En Belgique, le décret de 2004 organisant l'enseignement spécialisé définit le PIA (Plan individuel d'apprentissage) et le rend obligatoire dans l'enseignement spécialisé ainsi que pour les élèves bénéficiant d'un processus d'intégration dans l'enseignement ordinaire. Cet outil de suivi individuel préexistait toutefois dans certains réseaux scolaires dès 1998. Après l'explosion des orientations d'élèves durant ces dix dernières années, l'objectif est de revenir à des niveaux plus « raisonnables » d'élèves orientés vers l'enseignement spécialisé, soit ceux de 2004. Le plan est clairement désigné comme un dispositif d'intégration. Le conseil de

classe est chargé de l'élaborer tandis que le directeur de l'école en assure la gestion. Des circulaires datées de 2009 et de 2012 en précisent encore les contours, notamment au sujet de la formulation des objectifs et des données à transmettre. Au nom de la liberté pédagogique, chaque réseau d'enseignement élabore cependant son propre canevas de PIA.

Le plan vise à outiller les intervenants dans des espaces scolaires devenus pluriels, à les faire travailler ensemble, et à mettre en lien leurs expertises qui empruntent à diverses normes de pratique et d'action (par exemple, les normes professionnelles des enseignants titulaires de classe versus celles des spécialistes).

Le gabarit de plans utilisé, dans les deux cas, présente des rubriques similaires. Elles s'articulent autour des spécificités de l'élève et des contenus curriculaires, en passant par les démarches à suivre pour que l'élève puisse acquérir ces contenus.

### Encadré 2

#### Le plan d'enseignement individualisé en Ontario, PEI (par grandes rubriques)

Profil scolaire de l'élève  
 Identification (signalement) ou non de l'élève  
 Prestation des services prévus (ressources humaines)  
 Sources d'information (interne et externe à l'école, par exemple de spécialistes de soin)  
 Données des rapports d'évaluation  
 Points forts et besoins  
 Matière, cours, discipline auxquels s'adressent les modifications et/ou adaptations prévues au plan  
 Modifications et/ou adaptations prévues en lien avec les attentes du curriculum officiel  
 Attentes/Stratégies/Intervenants/Échéancier envisagés  
 Méthodes d'évaluation  
 Transition envisagée  
 Mise en œuvre  
 Communication avec les parents/tuteurs

#### Le plan individuel d'apprentissage en Belgique, PIA (par grandes rubriques)

Fiche signalétique (comprenant des données socio-familiales)  
 Parcours scolaire antérieur  
 Informations extérieures (médicales, notamment la prise en charge, mais aussi sociales et familiales)  
 Projet personnel de l'élève et attentes des parents et de l'équipe  
 Difficultés de l'élève  
 Ressources de l'élève  
 Objectifs, fixés par le conseil de classe ou par les enseignants  
 Actions concrètes  
 Critères de réussite  
 Date

Ces rubriques montrent en quoi le plan correspond à un dispositif censé injecter plus de contraintes aux professionnels en leur demandant de s'adapter à de nouveaux modes de travail : collecter des informations (pédagogiques, mais aussi administratives, sociales et médicales), évaluer des dimensions de différents registres (physiques, comportementales, cognitives, etc.), communiquer à différentes parties (élève, collègues, parents). Si les rubriques sont similaires, en Ontario, seules les caractéristiques intrinsèques de l'élève sont mises en avant, tandis qu'en Belgique, le contexte socio-familial est pris en compte, dans deux rubriques. Des communications avec les parents sont cependant prévues dans le plan ontarien. Les rubriques portant sur les forces des élèves et la possibilité de reformuler des objectifs du curriculum ou d'en énoncer d'autres témoignent d'une reconnaissance de compétences domestiques au service des apprentissages et de l'épanouissement de l'élève, et d'une possible renormalisation à partir de considérations axiologiques non dimensionnables.



En somme, le plan ambitionne de restructurer de façon uniforme l'offre d'aide personnalisée à l'école puisqu'il contraint les professionnels à certaines modalités récurrentes, si l'on pense à la consistance des rubriques à remplir à partir de repères similaires. La ressemblance entre les plans des deux contextes étudiés évoque en outre l'efficacité recherchée à travers un dispositif qui se diffuse mondialement et qui devient la norme au-delà des frontières d'un pays. Reste à savoir ce qu'il en est à partir de l'examen de l'échantillon de plans réels.

### 3. Le plan réel. Un dispositif de renormalisation

Cinq rubriques des plans réels sont examinées : les signalements des élèves détenteurs d'un plan, la façon dont leur profil est présenté à partir de leurs forces et difficultés, les objectifs ou attentes poursuivis, les stratégies pour les atteindre et enfin les ressources humaines concernées.

Cet examen fait apparaître des différences entre les deux contextes. En Belgique, la typologie de signalement se décline en catégories<sup>2</sup> (huit) ; tandis qu'en Ontario, il s'agit d'« anomalies »<sup>3</sup> (cinq). En Belgique, la quasi-totalité des élèves concernés par un plan sont d'emblée signalés et ramenés à la typologie en vigueur puisque relever de l'enseignement spécialisé est une des conditions de l'intégration. En Ontario, des plans peuvent être préparés pour des élèves sans que ceux-ci aient été au préalable signalés, c'est le cas de la majorité dans l'échantillon (24/30). Une section « caractéristiques de l'élève non identifié » est composée d'informations de nature fort disparate, incluant des caractéristiques de l'élève et/ou ce qui devrait être envisagé. Cette possibilité d'identifier des élèves à travers la préparation d'un plan sans les avoir formellement signalés peut s'avérer une procédure de *gatekeeping* ou de contrôle des dépenses de l'État qui octroie les services aux élèves sur la base d'un processus centralisé (Cobb, 2016). Il se peut aussi que ce soit une façon de trouver un compromis entre des parents réticents à voir leurs enfants signalés comme ayant des besoins particuliers, notamment les parents nouvellement arrivés sur le territoire et soucieux de l'insertion et de la mobilité sociales de leurs enfants, et des acteurs de l'école qui jugent nécessaire, sur la base de normes morales qui guident leurs pratiques, d'organiser des services aux élèves afin que ceux-ci rejoignent les normes attendues de l'école (mises à niveau dans certaines matières, savoir être, savoir écouter, etc.). Un « trou de normes », comme le précise Schwartz, donne ainsi la possibilité aux acteurs de gérer, dans le cadre de leur travail, des aspects imprévus du plan prescrit.

En Belgique, l'échantillon examiné montre en majorité des élèves présentant un type instrumental (trouble d'apprentissage, au niveau du langage ou de la lecture), souvent issus d'un milieu défavorisé où la langue première du milieu familial n'est pas celle de l'école. En Ontario, le même examen montre des élèves (ceux formellement identifiés) dont on juge qu'ils présentent des troubles de la communication ou du comportement. Ces signalements sont fondés sur les prescriptions et typologies en vigueur, des normes résultant de fonds de connaissances, de savoirs acquis qui circulent et qu'interprètent les acteurs dans l'exercice de leur travail. Dans les deux situations, le plan permet de faire entrer dans la norme de l'école des élèves peu familiers avec la langue de l'école ou trop turbulents. Dans les PIA, des informations concernant le contexte socio-familial des élèves sont présentes malgré le décret de 2004 qui spécifie que

<sup>2</sup> En Belgique, l'enseignement spécialisé est organisé en huit types :

le type 1 adapté aux enfants présentant un léger retard mental ( $55 < \text{QI} < 70$ ),

le type 2 adapté aux enfants présentant un retard mental plus lourd ( $40 < \text{QI} < 54$  pour arriération mentale modérée et  $\text{QI} < 40$  pour retard sévère),

le type 3 adapté aux enfants présentant des troubles de comportement,

le type 4 adapté aux enfants présentant des troubles moteurs,

le type 5 adapté aux enfants hospitalisés,

le type 6 adapté aux enfants aveugles,

le type 7 adapté aux enfants sourds,

le type 8 adapté aux enfants présentant des troubles instrumentaux.

<sup>3</sup> Il faut savoir que le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) en reconnaît cinq types : communication, comportement, intellectuelle, physique, multiples.

l'appartenance à un milieu social jugé défavorisé ne constitue pas un motif suffisant d'orientation vers l'enseignement spécialisé. Force est de constater que le dispositif n'arrive pas à contraindre les pratiques en ce qui concerne les critères de documentation du signalement dans ce cas-là et risque de réintroduire des biais qu'il tente pourtant de résorber. Ce type d'information de nature plus privée est complètement occulté dans le cadre ontarien de peur de causer préjudice aux élèves si leur contexte familial est évoqué. Les normes professionnelles et les renormalisations opérées de part et d'autre apparaissent ainsi contrastées et relevées de normes professionnelles et de valeurs différentes.

Des « forces des élèves » dans le PEI ou des « ressources » dans le PIA sont en lien avec les apprentissages, tandis que d'autres, à titre d'exemple : « habileté à l'empathie », « habileté à communiquer ses besoins », « habileté à gérer le stress », « habiletés à la politesse, l'humour ou la serviabilité » dépassent ce qui est attendu dans le cadre *stricto sensu* du curriculum et renvoient à des savoirs implicites au curriculum caché selon Basil Bernstein (2007) ou aux qualités de l'élève qui s'acquitte de son métier selon Philippe Perrenoud (1994). Elles correspondent à des traits jugés essentiels pour réussir à l'école selon les enseignants qui préparent les plans. Le dispositif en tant que lieu de renormalisation permet que soient réinterprétées, au singulier, des normes véhiculées par l'école (par exemple, savoir être avec les autres) et qu'y soient reconnues des caractéristiques des élèves autrefois exclus et que l'on cherche depuis lors à inclure. Quant aux difficultés notées, en contexte belge, l'élève apparaît soit trop réservé ou, au contraire, trop expansif, en conflit avec les autres, en difficulté d'attention ou avec la langue de communication. À titre d'exemple, on retrouve : « Il n'arrête pas de bouger ou de chipoter », « Les devoirs ne sont pas toujours faits malgré les demandes faites à la maman », « X arrive au bout de ses limites. À force de travailler la lecture à l'école et au centre, il ne ressent plus que du dégoût et est complètement découragé », « X ose rarement me demander de l'aide. C'est moi qui va vers l'élève », « X est taiseux, très timide », « Comportement assez violent que ce soit verbal ou physique » et « X aime être avec les autres, mais se montre parfois solitaire ». La personnalité de l'élève et la référence aux parents en tant que soutien (ou non) à la scolarité de leur enfant sont ici évoquées montrant le conflit de normes qui peut survenir entre les acteurs scolaires et les parents. En Ontario, les difficultés sont essentiellement décodées au prisme des apprentissages scolaires prévus au programme et de diagnostics formulés : « Trouble d'apprentissage », « X présente aussi une dyslexie et dysorthographe », « Syndrome oppositionnel et défiant », « Possibilité d'un délai cognitif léger en évolution » ou « Trouble du langage de type mixte réceptif-expressif. Les difficultés de langage de l'enfant nuisent à ses apprentissages scolaires et à ses relations sociales ». Ces caractéristiques de l'élève montrent sur quelles bases les renormalisations sont opérées par les acteurs de l'école des deux contextes. En Ontario, tout un savoir circule en ce moment au sujet des difficultés d'apprentissage (par exemple dyslexie), alors qu'en Belgique, les caractéristiques de l'élève, sa disposition au travail et son métier sont évoqués dans l'échantillon examiné.

Les plans font état des objectifs ou attentes du curriculum. À titre d'exemple : « Démontrer certaines habiletés en littérature tirées du curriculum de la 5<sup>e</sup> année », « Construire des diagrammes à bandes » (Ontario), « L'objectif sera atteint si X dessine les calculs avant de les effectuer », « Acquérir les techniques de lecture » (Belgique). Ces derniers montrent comment sont réinterprétées les normes d'apprentissage du curriculum. Dans les deux types de plans, l'objectif est parfois formulé avec une idée de mesure. Puisque les acteurs de l'école reçoivent une formation en ce sens venant d'en haut, il n'est pas surprenant de trouver de telles formulations d'objectifs (« L'élève rangera ses effets personnels au bon endroit dans son pupitre et ce, au fur et à mesure à 80% du temps sans rappel » (PEI), « Fera 2 erreurs sur 10 essais » (PIA), « Démontrer des habiletés en lecture correspondant à celles du curriculum de la 3<sup>e</sup> année » (PEI), « Réussir l'examen de fin de l'année précédente » (PIA). Ce qui place le plan dans le registre de l'efficacité et de la contrainte et renforce en un sens la norme du curriculum qui demeure l'étalon de référence. L'école accueille de nouveaux publics grâce au dispositif, tout en pointant là où un travail de rapprochement avec l'école et les normes qu'elle véhicule doit être accompli. La plupart des plans présentent aussi des attentes différentes du curriculum formel. Par exemple en Ontario, « Apprendre à l'élève à ranger ses effets personnels », « Communiquer ses émotions », « Adopter une position d'écoute » ; ou en Belgique, « Demander à la maman de



ne plus déposer son enfant en retard », « Accepter de dire bonjour le matin », « Gagner du temps en classe », « Réussir ses exercices de manière autonome » renvoient à la sphère personnelle mais ici aussi à des dimensions du métier d'élève ou du curriculum caché valorisées à l'école. Est alors déléguée au dispositif la charge d'un compromis entre professionnels, parents et élèves autour de normes morales qui transcendent celles propres à la profession, tel que le précise Prairat (dans ce numéro). En instaurant des routines, qui renvoient certes à des aspects privés, c'est une meilleure adéquation à la forme scolaire qui est recherchée à travers le plan.

Dans les deux contextes, les stratégies pédagogiques envisagées pour répondre aux attentes (« Donner plus de temps à l'élève », « Aide à la concrétisation des notions pour mieux les maîtriser », « Morceler les apprentissages ») réintroduisent les normes de la forme scolaire, en lien avec le curriculum, à l'organisation des savoirs et à la didactique, malgré la possibilité qu'offre le dispositif de prendre en compte les savoirs des élèves qui peuvent éventuellement contraster avec ceux généralement promus par l'école. Ce qui conduit à interroger l'efficacité du dispositif à mobiliser les compétences domestiques des sujets pour ébaucher des séquences d'activités d'enseignement-apprentissage significatives. Ces dernières permettraient pourtant de rejoindre les normes plus générales d'inclusion, surtout en Ontario, qui commandent une modification de l'institution elle-même (Booth & Ainscow, 2005 ; Plaisance, 2009). De surcroît, le menu déroulant du format informatisé du PEI fait en sorte que l'on retrouve souvent les mêmes stratégies d'un plan à l'autre, très proches ici aussi de ce que promeut l'école ; par exemple, « morceler la tâche, appuyer, modeler les étapes, renforcer, etc. ». Si cela rappelle l'âge du behaviorisme auquel est rattaché le dispositif (Mitchell et al., 2010), cela correspond aussi à une sphère de justice qui se rapproche plus de compétences industrielles où l'efficacité prime, que de celles, domestiques, en lien avec l'expression de soi. En morcelant les tâches, sans les vider de leur sens, l'accès à des savoirs pour des élèves qui en sont de prime abord éloignés, est cependant recherché et ce sont les normes spécifiques à la profession enseignante qui sont convoquées afin d'organiser et de planifier des apprentissages personnalisés. Dans les PIA, les enseignants produisent plutôt du texte et c'est à une activité de renormalisation qu'ils se prêtent en réinterprétant des normes propres à l'école dans un contexte singulier. On trouve par exemple : « Noter dans un petit carnet au moins trois mots incompris par jour » ; « X a sur son banc une fiche avec le sens de la graphie des chiffres » ; « Quand X reçoit un feuillet d'exercice, il reçoit en même temps un petit objet pour concrétiser la confiance en soi » ; « Utilisation d'un petit pot dans lequel X devra laisser le strict nécessaire afin de ne plus perdre de temps à installer son matériel ». Dans certains cas, les enseignants sont très prolixes, dans d'autres non. La question de l'équité se pose alors étant données les disparités avec lesquelles les enseignants qui remplissent les PIA les préparent. Ces disparités montrent, dans le contexte belge, la latitude qu'ont les enseignants dans l'exercice de leur profession et de ses normes morales, mais interrogent le caractère récurrent et contraignant d'un dispositif technique censé normer le travail et éviter de telles disparités qui peuvent causer préjudice aux élèves.

Les stratégies pédagogiques s'inscrivent aussi en tant qu'injonctions en direction des professionnels qui gravitent autour de l'enfant et qui sont sommés de travailler ensemble à partir de normes professionnelles partagées. Les plans mentionnent diverses ressources humaines à mobiliser au bénéfice de l'élève concerné (par exemple, dans le contexte ontarien, le rôle de l'enseignant ressource ou du technicien en enseignement spécialisé ; dans celui belge, le logopède). Leur intervention est parfois minutée : « 50 minutes par la technicienne en éducation spécialisée pour le groupe classe par cycle de 5 jours » (PEI) ; « 4 périodes semaine pour l'enseignante en intégration » (PIA). Ce qui montre à quel point le dispositif cherche à influencer les normes professionnelles et à faire travailler ensemble des praticiens probablement davantage habitués à exercer dans leurs sphères d'expertise respectives. Cependant, il est difficile de juger de l'étendue du rôle de chacun à partir des plans réels examinés, dans lesquels l'enseignant titulaire demeure l'acteur principal cité et sur lequel repose l'atteinte des objectifs.

Certaines des rubriques du dispositif visent aussi à infléchir les normes d'exercice des professionnels en faveur d'un rapprochement avec les parents. Par exemple, dans la section du PEI intitulée « Détails sur les consultations menées auprès des parents », le bilan des communications est sommairement présenté. Dans la plupart des cas, soit dans 18 plans de

l'échantillon, une seule entrée apparaît indiquant la date à laquelle le PEI a été envoyé aux parents pour consultation, et s'ils l'ont signé. Cette rubrique reste vide dans deux plans. Le nombre d'entrées dans la rubrique augmente au fur et à mesure que la communication s'accroît avec les parents. Ces entrées prennent la forme de : « Rapport de progression envoyé aux parents avant la rencontre prévue avec eux », « Appel aux parents », « Expliquer au père le contenu du PEI à sa demande » ou « Communication aux parents par le biais du cahier de communication ». Le dispositif se veut conforme au guide qui stipule que les parents ou l'élève, s'il a plus de 16 ans, doivent être consultés lors de l'élaboration ou de la révision du PEI (MEO, 2017, p.E54). Cependant, la section « Résultats des consultations » est peu détaillée, seules quelques précisions s'y trouvent, à savoir si les parents l'ont signé (« Refus de signer le PEI, la mère n'est pas revenue sur sa décision malgré l'appel téléphonique »). De même, et malgré une apparente ouverture vers les parents dans le dispositif belge, la rubrique à cet effet est peu documentée. Ailleurs dans les PIA se trouvent des références aux parents, à titre d'exemple : « Français, le papa parle en turc aux enfants », « Parents séparés », « Bilinguisme arabe-français à la maison », « Parents peu accessibles et barrière de la langue », « J'ai invité les parents de X à travailler les objectifs en cours quotidiennement », « Désespérée, la Maman ne parvient pas à exprimer ses attentes », « La maman est contente du projet et de l'aide apportée à X », « C'est la maman qui s'occupe du scolaire, le papa est indépendant et peu présent ». La communication semble à sens unique, soit des professionnels de l'école vers les parents, et aucune trace de compromis entourant des normes de l'école éventuellement contestées ou réactualisées n'apparaît. Le dispositif court-circuite tout débat éventuel au sujet des normes avec les parents et réintroduit celles de l'école (contrat didactique qui lie le formateur aux apprenants). Il organise tout de même les communications avec les parents de manière plus prévisible, mais s'inscrit dans la continuité de la norme scolaire qui dicte ce qui est attendu d'eux, quant à leur rôle traditionnel de soutien à l'éducation.

### Conclusion

En comparant le plan dans sa version prescrite constitué de normes stabilisées et concrètes, et le plan dans sa version réelle, préparé pour des élèves et sujet à des réappropriations dans le cours de l'action, et cela dans deux milieux scolaires, il apparaît que le premier vise à donner une direction aux professionnels scolaires qui peuvent s'y orienter et travailler ensemble au service de l'élève. Faire remplir par les professionnels gravitant autour d'un élève un document concernant cet élève, prendre quelques minutes pour en parler avec d'autres professionnels ou pour lire ce que d'autres professionnels en disent, écrire au sujet de ce qu'on attend de l'élève, de ce que l'on propose pour lui venir en aide, consulter les parents, voilà qui résume l'intentionnalité du dispositif, la pérennité à laquelle il prétend. Le but ultime du dispositif étant d'inclure des populations d'élèves qui s'écartent d'un cheminement typique valorisé par l'école.

Les plans réels se présentent tels des lieux de renormalisation où la norme plus générale, de la forme scolaire et du curriculum, est réinterprétée en faveur des trajectoires individuelles des élèves concernés. Dans ce travail de renormalisation, des disparités apparaissent révélant les conflits de normes à l'œuvre, notamment dans la façon dont les plans sont préparés pour les élèves au sein même de chacun des espaces. Tant en Belgique où des éléments au sujet des familles sont notés, malgré une directive qui l'interdit, qu'en Ontario où des signalements informels ont cours, il n'y a pas de régularité observée. On ne peut conclure en termes de récurrence, de contrainte et de normes de travail partagées à ce sujet, mais à un dispositif qui se présente tel un lieu de renormalisation, de réinterprétation des normes dans l'action que prescrit le plan. De même, on constate des différences dans la façon de présenter les profils des élèves, ce qui interroge l'aspect récurrent des normes que le dispositif essaie d'instaurer et conduit à y voir un exercice de réinterprétation auquel les acteurs scolaires se livrent en tentant de répondre aux besoins diversifiés des élèves. Ce faisant, les acteurs scolaires donnent sens à des aspects variés selon les normes en circulation dans chacun des espaces examinés, lesquelles sont informées par les fonds de connaissances, les expériences et les savoirs acquis.

Des objectifs et attentes du curriculum sont adaptés, voire modifiés et ouvrent vers de nouveaux arrangements entourant les savoirs jugés utiles pour les élèves par les enseignants qui préparent les plans, ce qui a sans doute le potentiel de faire bouger la forme scolaire. Les stratégies pédagogiques envisagées réaffirment toutefois cette norme et ne prennent pas toujours avantage des caractéristiques des élèves pour définir des situations d'apprentissage plus signifiantes, ce qui permettrait pourtant d'instaurer les normes plus générales et institutionnelles d'inclusion ou d'intégration que se donnent les juridictions scolaires considérées.

Si, dans le plan prescrit, travailler ensemble et partager des modes de fonctionnement est envisagé pour les professionnels, force est de constater que dans les plans réels l'enseignant reste la figure centrale, l'opérateur des changements envisagés, ce qui limite la capacité d'innovation qu'est censé avoir le plan au sujet d'une culture de travail commune. L'enseignant est chargé de la mise en œuvre des plans et des politiques intégratives ou inclusives, selon le contexte, et se trouve lié aux élèves par le contrat didactique qui définit la forme scolaire. Le conflit de normes entre acteurs scolaires et parents, est dès lors court-circuité, puisque ceux-ci sont certes informés, du moins à partir des traces relevées dans les plans réels examinés, mais peu consultés.

Même si le dispositif du plan peut être associé à un changement de paradigme qui bouscule le modèle de justice par la standardisation, selon Jean-Louis Derouet, en introduisant d'autres logiques qui infléchissent les normes professionnelles en vue de répondre aux besoins des élèves, et ambitionne de faire bouger la forme scolaire peu flexible à cette individualisation, les plans réels révèlent, dans les deux contextes, et avec des variantes, la persistance de cultures professionnelles encore peu acquises aux nouvelles injonctions et aux normes qui les soutiennent.

## Références

- ANDERSON-LEVITT K. (2005), « The schoolyard gate: schooling and childhood in global perspective », *Journal of social history*, summer, p.987-1006.
- BARRÈRE Anne (2017), « Dispositifs », dans Agnès van Zanten & Patrick Rayou (éds.), *Dictionnaire critique de l'éducation et de la formation*, Paris, Presses universitaires de France, p.216-128.
- BARRÈRE Anne (2013), « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, volume thématique, n°36, p.95-117.
- BERNSTEIN Basil (2007), *Pédagogie, contrôle symbolique et identité . Théorie, recherche, critique*, Laval, Les Presses de l'université de Laval.
- BEUSCART Jean-Samuel & PEERBAYE Ashveen (2006), « Histoires de dispositifs (Introduction) », *Terrains et travaux*, vol.2, n°11, p.3-15.
- BOOTH Tony & AINSCOW Mel (2005), *Guide de l'éducation inclusive*, Québec, Institut québécois de la déficience intellectuelle, En ligne <https://www.eenet.org.uk>
- BOUYASSE Viviane, DESBUISSONS Ghislaine & VOGLER Jean (2010), *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée*, Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale.
- CHARTIER Anne-Marie (1999), « Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire », *Hermès*, vol.25, p.207-217.
- COBB Cam (2016), « You can lose what you never had », *International Journal of Inclusive Education*, vol.20, n°1, p.52-66.
- D'ADDERIO Luciana (2011), « Artefacts at the centre of routines : Performing the material turn in routines theory », *Journal of Institutional Economics*, vol.7, p.197-230.
- DEROUE Jean-Louis (1992), *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié.

- FENWICK Tara, EDWARDS Richard & SAWCHUK Peter (2011), *Emerging approaches to educational research. Tracing the sociomaterial*, Lmndres/New York, Routledge.
- MAULINI Olivier & PERRENOUD Philippe (2005), « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolution » dans Olivier Maulini & Philippe Perrenoud (éds.), *Les formes de l'éducation : variétés et variations*, Bruxelles, De Boeck, p.147-168.
- MAROY Christian (2008), « Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? », *Sociologie et sociétés*, vol.40, n°1, p.31-55.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (1998), *Plan d'enseignement individualisé (PEI)*, Toronto, Imprimeur de la reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2000), *Plan d'enseignement individualisé (PEI) Normes pour l'élaboration, la planification des programmes et la mise en œuvre*, Toronto, Imprimeur de la reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2004), *Plan d'enseignement individualisé (PEI)*, Toronto, Imprimeur de la reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2017), *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario. De la maternelle et du jardin d'enfants à la 12<sup>e</sup> année. Guide des politiques et ressources. Mise à jour de 2017*, Toronto, Imprimeur de la reine pour l'Ontario.
- MITCHELL David, MORTON Missy & HORNBY Garry (2010), *Review of the literature on individual education plans*, Report to the New Zealand Ministry of Education, Christchurch, College of education and University of Canterbury, En ligne <https://www.educationcounts.govt.nz>
- PAYET Jean-Paul (2017), *École et familles. Une approche sociologique*, Bruxelles, De Boeck.
- PEETERS Hughes & CHARLIER Philippe (1999), « Contribution à une théorie du dispositif », *Hermès*, vol.25, n°3, p.15-23.
- PÉRIER Pierre (2012), « Décrochage parental », *L'école des parents*, n°599(6), p.26-28.
- PÉRIER Pierre (2017), « Espaces et seuils dans les relations entre les familles et l'école : quels lieux de reconnaissance des parents ? », *Administration & Éducation*, n°153(1), p.43-49.
- PERRENOUD Philippe (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- PLAISANCE Éric (2009), *Autrement capables. École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*, Paris, Autrement.
- PRAIRAT Eirick (2017), « Éthique enseignante », dans Agnès van Zanten & Patrick Rayou (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, p.391-394.
- RAYOU Patrick (2015), *Sociologie de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- SCHWARTZ Yves & ECHTERNACHT Eliza (2009), « Le corps-soi dans les milieux de travail : comment se spécifie sa compétence à vivre ? », *Corps*, 2009/1(n°6), p.31-37.
- SCHWARTZ Yves & DURRIVE Louis (2009), *L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine (II) suivi de Manifeste pour un ergo-engagement*, Toulouse, Octarès.
- SCHWARTZ Yves (2004), « La conceptualisation du travail, le visible et l'invisible », *L'Homme & la Société*, 2004/2(n°152-153), p.47-77.