

Le travail de direction d'établissement scolaire examiné à travers des objets. Les plans d'aide individualisée en Ontario, au Québec, en France et en Belgique

Nathalie Bélanger

Number 202, 2023

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1099985ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1099985ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Department of Educational Administration, University of Saskatchewan

ISSN

1207-7798 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bélanger, N. (2023). Le travail de direction d'établissement scolaire examiné à travers des objets. Les plans d'aide individualisée en Ontario, au Québec, en France et en Belgique. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy / Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, (202), 98–111. <https://doi.org/10.7202/1099985ar>

Article abstract

Le plan d'enseignement individualisé formalise l'aide fournie à des élèves dans un contexte de reddition de comptes. L'objectif est de comprendre le rôle et les tâches de directions scolaires en lien au plan et à un éventuel contrôle exercé sur les enseignantes. Les données analysées dans cet article sont issues d'une recherche internationale menée de 2015 à 2020. Les entretiens de sept cadres et huit directions ayant participé au projet sont analysés ici. Les résultats montrent que le travail de direction entourant ce dispositif, en Belgique, tente de responsabiliser le personnel enseignant ainsi que de coordonner leurs efforts. Au Québec, l'objectif est d'accompagner et d'inciter à la réflexion en vue de favoriser une reddition de comptes. En Ontario, la responsabilisation du personnel enseignant passe par un contrôle plus serré qui prend la forme du monitoring qu'exerce parfois la direction, tandis qu'en France, cette dernière mise sur la réflexivité du personnel.

© Nathalie Bélanger, 2023



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

Érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

Le travail de direction d'établissement scolaire examiné à travers des objets. Les plans d'aide individualisée en Ontario, au Québec, en France et en Belgique

Nathalie Bélanger
Université d'Ottawa

Résumé

Le plan d'enseignement individualisé formalise l'aide fournie à des élèves dans un contexte de reddition de comptes. L'objectif est de comprendre le rôle et les tâches de directions scolaires en lien au plan et à un éventuel contrôle exercé sur les enseignantes. Les données analysées dans cet article sont issues d'une recherche internationale menée de 2015 à 2020. Les entretiens de sept cadres et huit directions ayant participé au projet sont analysés ici. Les résultats montrent que le travail de direction entourant ce dispositif, en Belgique, tente de responsabiliser le personnel enseignant ainsi que de coordonner leurs efforts. Au Québec, l'objectif est d'accompagner et d'inciter à la réflexion en vue de favoriser une reddition de comptes. En Ontario, la responsabilisation du personnel enseignant passe par un contrôle plus serré qui prend la forme du monitoring qu'exerce parfois la direction, tandis qu'en France, cette dernière mise sur la réflexivité du personnel.

Mots clés : plan d'enseignement individualisé, dispositif, instruments, directions d'école, enseignants, reddition, responsabilisation, réflexivité

Introduction

Les plans d'aide individualisée tels que le plan individuel d'apprentissage (PIA) en Belgique, le plan d'enseignement individualisé (PEI) en Ontario, le plan d'intervention (PI) au Québec, et le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) en France visent à formaliser l'aide fournie à des élèves. Dans un contexte scolaire en transformation où des responsabilités nouvelles sont confiées aux écoles (Progin *et al.*, 2015 ; Dutercq et Maroy, 2017), il s'avère pertinent d'examiner ce que des directions d'école rapportent faire de ces plans. Largement utilisé à partir des années 1990 en Amérique du Nord et en Europe, après son apparition aux États-Unis dès 1975 dans la foulée de l'*Education for All Handicapped Children Act* (Rodger, 1995), on n'en sait encore peu à ce sujet. Comment le travail entourant le plan se décline-t-il et quelles relations de travail engendre-t-il entre directions et enseignants dans des régimes de reddition de comptes?

Les données analysées dans cet article sont issues d'un projet de recherche international qui interroge les fonctions des plans et les usages qu'en font les acteurs scolaires dans cinq espaces géographiques (Ontario, Québec, Belgique, France et Suisse)¹. Privilégier une entrée par des objets, en l'occurrence le plan, permet d'accéder à des pans du travail de direction quasi inaccessibles autrement.

¹ Projet : *Un dispositif d'aide aux élèves en difficulté, le plan d'enseignement individualisé: une comparaison internationale de leurs fonctions et utilisations* (2015-2020) sous la direction principale de Nathalie Bélanger et financé par le CRSHC # 435-2016-1199. Nous remercions tous les assistants de recherche de diverses institutions, ayant contribué à la bonne marche de ce projet.

Seuls les quatre premiers contextes dans le cadre de cet article sont traités. Au moment de préparer cet article, tous les entretiens menés en suisse italienne n'avaient pas encore été traduits en français et entièrement retranscrits.

Parmi les nombreux objets en éducation se trouvent les instruments d'action publique (IAP) et les dispositifs (Barrère, 2013b). Les plans ne sont pas des IAP, en ce sens qu'ils ne servent pas à réguler et à encadrer l'action sur la base de résultats. Ils sont davantage associés à l'action pédagogique, donc plus près du travail enseignant, et en cela ils sont définis, dans cet article, en tant que dispositifs. Si les directions composent dorénavant avec plusieurs IAP tels que des évaluations externes ou des plans d'amélioration, leurs tâches évoluent aussi au gré de la montée des dispositifs. Étant donné que la régulation de l'action passe de plus en plus par une obligation de résultat il s'agit d'examiner si le travail de directions d'école avec le plan contribue à encadrer voire à contrôler davantage celui de l'enseignant dans le but de tendre vers l'obtention de résultats souhaités. Est-ce que le dispositif qu'est le plan sert aux directions d'école dans l'atteinte de résultats pour lesquels elles sont redevables et qui sont mesurés notamment par des IAP ?

Dans un premier temps, ces objets sont définis et le rôle des directions dans des contextes de régulation de l'action et d'obligation de résultat est examiné à partir d'une revue sur le sujet. Par la suite, l'approche méthodologique et le contexte des quatre études sont décrits. Enfin, l'analyse des données portant sur le rôle et les tâches de directions en lien avec le plan est présentée, suivie d'une synthèse des résultats et d'une discussion.

Les objets en éducation : instruments d'action publique et dispositifs

Selon Fenwick, Edwards et Sawchuk (2011), l'éducation est traversée d'objets : curricula, technologies, pratiques, tests standardisés, cahiers, etc. Bien qu'il en ait existé de tout temps (Chartier, 1999), ils sont de plus en plus nombreux et sophistiqués dans un monde dorénavant structuré par de nouvelles formes de régulation (Fenwick et Edwards, 2011). Une régulation à laquelle participent les instruments d'action publique (IAP) qui servent à évaluer et à réorganiser (Lascoumes et Le Galès, 2004). Ces instruments véhiculent des représentations (Benamouzig, 2014) et tendent à uniformiser les pratiques bien que le jeu des acteurs qui en sont saisis n'est pas immuable et que des tensions peuvent émerger et bousculer les relations entre professionnels (Demazière, Lessard et Morissette, 2013). Ils peuvent servir à surveiller ou s'avérer, au contraire, utiles à l'émancipation des acteurs. Finalement, s'ils orientent les acteurs, ils laissent aussi une marge de liberté.

Ils apparaissent dès les années 1980 quand les systèmes éducatifs sont transformés à la faveur d'une régulation par les résultats et de la nouvelle gestion publique (NGP). Cette dernière prend la forme d'une gestion axée sur les résultats ou d'un pilotage. Elle nécessite que soient déterminés des attentes ou standards par rapport auxquels les élèves sont évalués, et que des résultats agrégés aux épreuves standardisées soient publiés afin que les établissements dont les performances sont en deçà de ce qui est attendu rendent des comptes (Harris et Herrington, 2006).

Le plan d'aide individualisée a une portée pédagogique et se rapproche davantage en cela du dispositif (Bélanger et Kahn, 2019). Selon Rayou (2015), le recours aux dispositifs dispense « de débats couteux et incertains lorsque l'adhésion à des universels devient problématique » (p. 45). Ils visent à « faire faire » les acteurs dans des chemins tracés d'avance (Barrère, 2013b, p. 95) pour induire l'action recherchée sans qu'ils aient à intérioriser des normes et des valeurs. Dans le cas des aides fournies aux élèves, Bouysse, Desbuissons et Vogler (2010) ont perçu qu'elles tendent, avec le temps, à se déployer dans le quotidien des écoles et des acteurs sans qu'elles ne soient plus tributaires de leurs seules initiatives. Les dispositifs ont le potentiel de redéfinir le métier d'enseignant. Dans le cas des plans, ils redéploient l'offre d'aide aux élèves ainsi que la division et la complémentarité des tâches de tout un chacun dorénavant appelés à travailler ensemble (Bélanger et St-Pierre, 2019).

En somme, ils visent à prendre en compte des spécificités individuelles dans le cadre universaliste de l'école et à rompre avec la prise en charge indifférenciée des élèves sans avoir besoin de compter sur l'initiative individuelle (Barrère, 2013b).

Les plans ne sont cependant pas des objets nouveaux dans le paysage éducatif. Ils sont hérités de politiques plus anciennes en lien à l'enseignement spécialisé, mais depuis mis au service d'orientations inclusives que des directions tentent d'implanter et par rapport auxquelles elles sont redevables. Ce faisant, elles doivent parfois composer avec des résistances enseignantes (Bélanger et Kahn, 2019). Une gestion pédagogique rapprochée des plans par des directions peut signifier, pour le personnel enseignant, davantage de contrôle et des limites à leur autonomie (Demazière *et al.*, 2013).

Dès lors que les plans relèvent de la responsabilité des directions, il s'avère important de comprendre comment ils peuvent être associés à la régulation de l'action. Car si leurs usages sont avant tout pédagogiques, ils contribuent à la reddition de comptes dans le champ éducatif, notamment auprès des parents. Andreasson, Asp-Onsjo et Isaksson associent les plans à « une culture de la documentation » (2013, p. 415) et leur introduction s'inscrit dans une logique d'imputabilité et de maîtrise de l'évaluation à laquelle les directions d'école sont assujetties pour légitimer leurs décisions (Barrère, 2017). Une situation qui incite à « gouverner par les nombres » (Felouzis et Hanhart, 2011) ou à agir à partir d'objectifs mesurables. Pour se conformer à l'enjeu de reddition de comptes et aux objectifs de performance, les directions recourent à des IAP, mais se familiarisent aussi avec de multiples dispositifs, que ce soient des plans d'aide ou de repérage précoce des difficultés (Maroy, 2018).

Si l'on en sait un peu plus au sujet de l'orientation managériale, peu a été dit sur ceux qui l'incarnent dans les écoles (Baluteau, 2009 ; Demazière *et al.*, 2013 ; Lapointe et Brassard, 2018). En conséquence, et selon l'autonomie que possèdent les directions d'établissement dans la détermination des moyens pour rendre opérante la NGP, il est pertinent de s'intéresser ici aux rôles et aux tâches qui leur incombent avec les plans.

Le travail de la direction avec le plan

En général, les tâches des directions, dispersées et souvent interrompues dans le quotidien (Losego, 2017), se déclinent par la résolution de problèmes, la planification, la maîtrise de l'information, et plus généralement, le fait de donner cohérence à leurs actions (Maulini *et al.*, 2017 ; Barrère, 2013a ; Dulude et Spillane, 2013). La mise en œuvre de politiques d'établissement que cela suppose n'est cependant jamais linéaire et engage des processus de traduction, de bricolage, mais aussi de l'inertie (Ball, 1993 ; Maroy, 2021).

À partir d'une revue narrative dans quatre moteurs de recherche, les publications arbitrées par les pairs et publiées en français et en anglais entre 2004 et 2018 et portant précisément sur les acteurs collaborant au plan, incluant les directions, ont été recensées (Bélanger et St-Pierre, 2019). Cette revue a été mise à jour pour les fins de cet article. Vingt-neuf études ont été retenues. Parmi celles-ci, douze abordent le rôle de la direction. Toutes sont ci-dessous considérées. Le rôle de la direction n'est que rarement central dans ces études. Il est même quasi absent de la recension en langue anglaise menée par Mitchell, Morton et Hornby (2010) ou de celle de Poirier et Goupil (2011) qui examinent quinze plans ainsi que les ressources humaines nécessaires à leur implantation. Ce premier constat justifie en soi de se pencher davantage sur le rôle et les tâches des directions d'école. D'autres auteurs sont plus précis quant au rôle de la direction. Par exemple, Hebel et Persitz (2014) qui approfondissent le rôle des parents au sein du processus, ainsi que Buckley (2005) qui aborde le rôle des enseignants et des éducateurs spécialisés, rendent la direction responsable de faciliter la collaboration. La collecte et l'analyse d'information sur l'élève relèvent entre autres des directions lorsqu'elles sont appelées à collaborer avec divers intervenants (Tremblay *et al.*, 2019). Le rôle de la direction est aussi associé à un besoin de supervision continue (Lytle et Bordin, 2001) et à l'organisation des rencontres de l'équipe-école (Voltz, 1994). Garcia (2019) montre que le plan accroît le travail administratif des enseignants alors que l'on pourrait s'attendre à ce que ce soit davantage les relations pédagogiques avec les élèves en difficulté qui occupent leur temps. L'uniformisation des pratiques en vue de l'amélioration des résultats est en cause, accentuant par le fait même le contrôle de la hiérarchie sur la pratique enseignante. Le rôle de la direction ressort également lorsqu'il est question d'offrir des formations additionnelles aux enseignants (Fernandez et Inserra, 2013), aux parents (Paulsen, 2008), ou aux aides-enseignants et autres professionnels (Idol, 2006 ; McGrath *et al.*, 2010).

En somme, la direction semble davantage administrer la collaboration que nécessitent la préparation et la mise en œuvre du plan que d'y prendre part. Son action porte aussi sur la standardisation des pratiques. La suite de l'article vise à comprendre ce qu'il en est en pratique. L'hypothèse suggère que de s'intéresser au travail de directions scolaires avec le plan, notamment à leur rôle et à leurs tâches, permet de comprendre en quoi ce dispositif est lié à leurs usages des IAP et contribue à l'atteinte de résultats que mesurent ceux-ci. Les résultats montrent que si des directions, à des degrés divers selon les quatre contextes examinés, s'appuient sur le dispositif du plan pour favoriser l'atteinte de résultats, cela se fait de manière douce, en favorisant la réflexivité enseignante et non en usant de contraintes rigides.

Approche méthodologique et contexte de l'étude

Dans le cadre d'une recherche qui vise à comprendre les fonctions et les usages des plans d'aide individualisée, une analyse documentaire, d'échantillons de plans (n=150) et d'entretiens avec des cadres, des directions et des enseignants (n=37) a été menée. Seuls les entretiens avec sept cadres (souvent identifiés comme inspecteurs en France et en Belgique ou surintendants d'un conseil scolaire en Ontario et cadres scolaires de centres de services au Québec) et huit directions de la Belgique, du Québec, de l'Ontario et de la France sont retenus pour la présente analyse (n=15)². Si les entretiens menés avec des cadres ont aussi été traités, bien que la problématique ait trait au rôle des directions, c'est que les premiers ont aussi été, pour la plupart, chargés d'établissements scolaires et ont, à ce titre, une représentation fine du travail que cela implique.

Dans chacun des contextes examinés, c'est un co-chercheur ou collaborateur de l'équipe de recherche qui s'est vu confier la responsabilité de mener le travail de terrain et d'identifier des participants à interroger. Il s'agit d'un échantillon de convenance puisque les participants ont été invités à participer grâce aux réseaux de contacts des membres de l'équipe de recherche et à la technique boule de neige. Le nombre de participants interviewés est restreint et ne permet aucune généralisation.

En Belgique, un inspecteur et deux directions d'établissement qui exercent dans une ville de taille moyenne ont été interviewés. Sous la juridiction du premier, on trouve près d'une trentaine d'écoles dites ordinaires et une dizaine d'écoles spécialisées dont la majorité est fréquentée par les enfants de familles de classes socio-économiques moyenne et modeste. En Ontario, une direction et trois surintendants d'un conseil scolaire de langue française qui chapeaute des écoles situées en milieu urbain ont été interviewés. Au Québec, un cadre scolaire et trois directions ont été interviewés. Ils exercent dans une ville de taille moyenne éloignée des grands centres où l'économie se rapporte principalement au secteur minier. En France, deux directions et deux cadres intermédiaires ont été interviewés. Ceux-ci exercent dans une ville du nord du pays réunissant des écoles situées en milieu généralement favorisé, mais abritant quelques zones de pauvreté tel qu'un directeur les décrit.

Les entretiens semi-dirigés, d'une durée moyenne de 60 minutes, ont été menés sur les lieux de travail, enregistrés et retranscrits. Les questions posées aux cadres et directions sont : pour quelles raisons un plan est-il préparé pour un élève ? Qu'est-ce qu'on y retrouve ? Est-ce que vous avez l'impression qu'il sert à la communication ? Expliquez. Y a-t-il, selon vous, concertation entre collègues dans le cadre de sa préparation, de sa mise en œuvre ? Si oui, de quelle manière ? Quel est, selon vous, le rôle du directeur d'école, de l'enseignant, du parent dans le processus d'élaboration et de mise en œuvre du plan ? Selon votre connaissance, comment les enseignants utilisent-ils le plan lors de leur enseignement ? Est-ce que les plans font l'objet de révision ? Si oui, à quelle fréquence ? Lors de révisions, certains sont-ils clos ? Si oui, y a-t-il une procédure de clôture du plan ?

C'est à l'aide d'un logiciel permettant l'encodage de thématiques (NVivo 10) que l'analyse a été menée (Miles et Huberman, 2003). Les données ont été codées suivant les rôles de chacun des acteurs (cadres scolaires, directions, enseignants, enseignants spécialisés) et les étapes de déroulement du plan en considérant les axes administratif et pédagogique (identification, communication, planification, collaboration, adaptation, régulation, transition et autres). Dans le cadre de cet article, seules les données portant sur le rôle et les tâches des directions eu égard aux plans et aux différentes étapes qu'ils impliquent, en lien au personnel enseignant et aux équipes-écoles ou spécialistes, ont été extraites et analysées. Les extraits ont été replacés dans leur contexte d'énonciation et vérifiés par l'un des chercheurs et une assistante de recherche afin de s'assurer d'une compréhension fine des données recueillies (Bevort et Trancart, 2003).

Si le recours aux entretiens est ici retenu, une méthode somme toute usuelle pour s'enquérir du travail de direction, le fait d'ancrer l'entretien autour d'un objet, le plan, permet de tendre vers une compréhension du travail réel de direction.

² Un code a été donné aux entretiens avec les participants. La première lettre ayant trait à son rôle, la deuxième étant liée à l'espace scolaire d'appartenance et un numéro a été attribué à chacun. À titre d'exemple, « DBE1 » est le code pour le premier entretien avec un directeur belge. « CFR2 » renvoie au deuxième entretien mené avec un cadre en France.

Contexte des études de cas

Considérant les quatre dispositifs examinés et l'absence de définition commune, le problème de leur comparabilité se pose. Puisque chacun émane d'un système étatique lui-même le produit d'une histoire et de contextes légaux et institutionnels précis (West, 2003), il faut d'abord recourir à un concept *ad hoc*, dans ce cas-ci, de plan, et retenir ses principales caractéristiques. Celles-ci portent sur les difficultés signalées d'un élève qui en est détenteur, ses forces et ses défis, les modifications ou adaptations prévues au curriculum et les façons d'y parvenir et d'évaluer les résultats (Bélanger et Kahn, 2019). Il faut en outre replacer les usages des plans dans le contexte plus large de la régulation qui caractérise chacun des systèmes scolaires. Dans chacun d'eux, l'école y est soumise à des obligations de résultats et de reddition de comptes (Maroy et Voisin, 2014; Mons et Dupriez, 2010).

Au Québec, la reddition de comptes s'opère de manière verticale et hiérarchique. La formulation d'objectifs mesurables et le recours aux données quantifiées sont encouragés. On s'attend à ce que les enseignants ajustent leur action pour atteindre les objectifs prévus. La reddition de comptes y est qualifiée de néo-bureaucratique (Maroy et Voisin, 2014). L'usage du plan vise à coordonner les actions en vue de répondre aux besoins d'un élève voire à identifier un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Ministère de l'Éducation du Québec, 2004). Selon la Loi sur l'instruction publique (Ministère de l'Éducation du Québec, 2022), c'est

« le directeur de l'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même [...] [qui] établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève » (article 96.14). De même, « le directeur voit à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention et en informe régulièrement les parents » (article 110.11).

En Ontario, « le plan décrit le programme d'enseignement et les services à l'enfance en difficulté requis par l'élève, fondé sur une évaluation globale des points forts et des besoins de l'élève, [...] qui ont une incidence sur [s]a capacité [...] d'apprendre et de démontrer son apprentissage » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2017, E6). Selon le Règlement 181/98 (Gouvernement de l'Ontario, 2005), « la direction d'école doit veiller à ce qu'un plan d'enseignement individualisé (PEI) soit élaboré pour chaque élève identifié comme étant en difficulté par un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) » (pages E2-E3). Son usage a cours dans un contexte politique d'évaluation externe, d'imputabilité et de comparaison entre les établissements dans l'atteinte des normes curriculaires. Les enseignants font partie d'un ordre professionnel et sont soumis à des évaluations périodiques. La responsabilisation qui en découle est de type réflexif (Maroy et Voisin, 2014), puisqu'un accompagnement est privilégié, si nécessaire, et non une sanction.

En France, un « pilotage de l'enseignement » se décline dans un contexte d'évaluation externe et d'imputabilité des écoles face à des compétences et référentiels pédagogiques à atteindre. L'autonomie des pouvoirs organisateurs (PO), sorte d'intermédiaire entre les écoles et le ministère de l'Enseignement, reste cependant significative. Les résultats aux évaluations peuvent justifier la nécessité d'un « micro-pilotage » par les directions d'écoles (Maroy et Voisin, 2014). Le type de régulation par les résultats y est associé à une « responsabilisation douce » où l'enseignant est invité à développer, là aussi, une posture réflexive. Selon la définition du décret organisant l'enseignement spécialisé, « le plan individuel d'apprentissage (PIA) est un outil méthodologique élaboré pour chaque élève et ajusté durant toute sa scolarité par le Conseil de classe [dont fait partie la direction d'école] [...]. Il énumère des objectifs particuliers à atteindre » (Communauté française Wallonie-Bruxelles, 2004, article 4.19). La direction confie à un enseignant la responsabilité de coordonner l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation du PIA.

En France, une régulation par les résultats s'exerce, mais elle s'avère « douce » (Maroy et Voisin, 2014) puisque l'objectif vise ici aussi à responsabiliser et accompagner les enseignants dans la recherche de solutions. Le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) représente un dispositif parmi d'autres qui s'adresse spécifiquement aux élèves en difficulté dans l'acquisition des compétences du socle commun (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016). Le PPRE est mis en place par le directeur de l'école, à l'initiative de l'équipe pédagogique qui l'élabore en précisant les objectifs, les ressources, les types d'actions, les échéances et les modalités d'évaluation

mis de l'avant pour un élève (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2014).

Les directions d'école sont en théorie, dans ces quatre contextes, et à quelques nuances près, responsables de la préparation des plans. Leur collaboration avec des équipes pédagogiques ou des enseignants spécifiques chargés des plans est aussi précisée. Dans la suite de cet article, il s'agit de mieux comprendre en pratique les rôles et les tâches de directions afin de savoir ce qu'elles en retirent éventuellement dans la poursuite de priorités et d'objectifs pour lesquels elles sont redevables notamment après de leur hiérarchie ou des parents.

Le rôle et les tâches de directions d'école avec le plan

Étude de cas au Québec

Le travail de la direction d'école avec le plan renvoie à de l'informel et de l'intuitif selon ce qu'en dit un cadre : « Je suis même pas sûre que les directions ont des critères formels. Je pense qu'[elles] sont dans l'intuitif beaucoup » (CQC1). Il est un « outil de concertation et de communication [...] qui sert à se faire confiance dans la communauté de l'école et dans la communauté de la famille », affirme l'une des directions (DQC3). Les nouvelles directions en font un usage plus adéquat qui contraste avec les anciennes, pense un cadre (CQC1). Si toutes l'utilisent, elles disent devoir néanmoins transiger avec des membres du personnel « désabusés » (CQC1) qui se demandent à quoi il sert concrètement (DQC3). Les directions d'écoles primaires participent à l'élaboration des plans, mais « au secondaire, [elles] se disent [...] je suis responsable du plan. Ça veut pas dire que je dois être assis à la table, je dois m'assurer que ce soit fait » (CQC1), au même titre que d'autres tâches.

Le plan est considéré soit « petit » ou « gros » (CQC1) ou « grand » (DQC3), dépendamment si l'on parle de simples interventions ou s'il est préparé pour des élèves dont les besoins sont plus considérables. Une direction parle, dans ce dernier cas, de « plans chauds, nos vrais plans d'intervention où [...] on doit s'asseoir régulièrement pour réévaluer [...]. Je libère l'enseignante, on convoque les parents » (DQC2). Ce plan de plus grande envergure est élaboré après avoir établi un pré plan. Ce dernier est initié par l'enseignante spécialisée, discuté en équipe-école et présenté à l'enseignante titulaire afin de savoir ce qu'elle en pense ; ainsi, « [l'enseignante spécialisée] peut proposer à l'enseignante [titulaire] ça, ah, non, ça me tente pas tellement. Ça, ah, oui. [...] On peut avoir [des] propositions puis l'enseignante a une marge [...], ça me convient moins, ça me convient mieux » (CQC1). Les directions se disent occupées par les plans dès octobre et « jusqu'à Noël puis en janvier, j'ai trois plans d'intervention par jour » (DQC2). « Tu verrais mon agenda, dès le mois de septembre [...] il y a deux choses qui sont importantes : rencontrer mon personnel et puis rencontrer mes plans d'intervention » (DQC3). Les directions établissent des priorités selon les besoins des élèves et les contacts initiés par les parents :

« Octobre, ça c'est la première rencontre, tous les plans d'intervention. Les nouveaux, comme les anciens, bonjour, Madame, etc. On prend une heure parfois, un avant-midi. Ça dépend du nombre d'intervenants. Puis je priorise mes plans aussi. Donc les plans qui sont au service d'un enfant plus fragile, c'est le 23 août qu'il va être fait. [Pour un autre] c'est pas super urgent, [...] il va arriver plus à la fin de septembre » (DQC3).

Le pré plan sert à présenter « une ébauche » (CQC1) ou encore un état de la situation aux parents pour dresser avec eux un portrait de leur enfant, favoriser la communication et gagner leur confiance. La direction leur demande :

« êtes-vous en mesure de me prioriser les cinq forces de votre enfant [...] parce que c'est ce qu'il y a de plus important dans le plan d'intervention pour nous à l'école. C'est sur les forces qu'on va miser [...] pour faire réussir l'enfant. Et puis, ensuite, [on fait] la même démarche avec les défis de l'enfant. Quelles sont ses difficultés [...] les cinq prioritaires » (DQC2).

Le pré plan est parfois projeté à l'écran lors des rencontres initiales (DQC3). Les rencontres se déroulent dans une ambiance familiale (DQC3). Une fois le plan tracé et prêt à être mis en œuvre, des

directions déplorent l'immobilisme dans les approches pédagogiques.

« Il faut parfois recadrer et dire, non, ça fait trois mois que tu fais la même chose puis ça fonctionne pas [...]. On va faire autre chose pour être sûr que là, ça fonctionne. Puis quand on les met devant ces situations-là puis que tout d'un coup ça fonctionne, bien [des enseignants] ont tendance à changer d'attitude » (DQC2).

Des directions incitent le personnel enseignant à « être toujours en recherche de solutions », le plan étant vu comme une façon de « mettre sur papier les bons coups » (DQC2) et de penser à des stratégies pour toute la classe (CQC1) de telle sorte que ce ne soit pas qu'« un morceau de papier » (DQC3). L'intervention de la direction ambitionne aussi, à travers les plans, d'« uniformiser le plus possible [le]s stratégies d'enseignement » surtout depuis l'instauration des « mesures probantes » (DQC2).

Quand il faut prévoir l'intervention de spécialistes, « les directions [...] ont en tête les [élèves], mais [elles] ne prennent pas les plans d'intervention pour [...] faire l'horaire des services » (CQC1). La planification en découle spontanément. À savoir si elles ferment des plans quand les besoins sont comblés, « très peu vont aller [les] retirer [du] système informatique, [...] c'est plutôt rare. Et de un, [...] notre banque de données [n'est] pas toujours simple ». Aussi « plus [...] il y a de plans d'intervention ouverts, plus [...] on va avoir de sous pour la libération de nos enseignants » (CQC1).

Étude de cas en Belgique

Le plan est utilisé, depuis le début des années 2000, pour freiner le nombre croissant d'élèves orientés vers l'enseignement spécialisé et les intégrer dans le secteur ordinaire. D'autres outils de suivi individuel lui préexistent. Une direction mentionne le journal de classe qui peut faire office de plan plus informel (DBE2). De façon similaire au contexte québécois, un intervenant parle du « plan *light* » pour un élève (DBE1). La participation des parents à la préparation du plan paraît illusoire puisque plusieurs familles primo-arrivantes ne maîtrisent pas encore le français, précise une direction (DBE2), suggérant par le fait même que les bénéficiaires de plans sont surtout à compter auprès des enfants de cette population. Le conseil de classe est chargé d'élaborer le plan tandis que la direction de l'école en assure spécifiquement la gestion. Mais en pratique c'est à l'enseignant de soutien à l'intégration que revient la tâche de le préparer et ce dernier n'a, selon nos répondants, que peu de soutien des titulaires davantage préoccupés par le programme à couvrir et l'ensemble de leur groupe. Il faut alors « un énorme guidage » (CBE1) pour changer les pratiques, d'autant plus que c'est le centre psycho-médico-social (PMS) qui identifie et oriente, et que les enseignants peuvent se sentir désinvestis face à la tâche, n'en maîtrisant pas toutes les facettes. Ce qui est « [re]cherché c'est avant tout [...] que l'enseignant [...] change ses pratiques [...]. C'est très important dans la vision [...] du *Pacte pour un enseignement d'excellence* » (CBE1). Si tel est l'objectif, les directions consultent cependant peu les plans.

« Si on parle du [plan] en ligne destiné aux élèves à besoin spécifique intégré dans l'enseignement ordinaire, tous les directeurs [y] ont accès, [mais] je ne suis pas persuadé, en tous les cas, j'ai très peu de retours de directeurs qui ont dit qu'ils sont allés voir les [plans] et qu'il y a ça qui allait et ça qui n'allait pas, etc. Je crois qu'on a peu de directeurs, on a un directeur qui est soucieux sur 50 [...] soucieux de la chose » (CBE1).

Un certain contrôle surplombant s'effectue selon une direction : « [J]e vais contrôler l'un ou l'autre [pris au hasard], ou lors d'un conseil de classe, je remarque qu'il manque certaines choses dans le [plan] ou dans le suivi » (DBE2). Les plans sont cependant périodiquement révisés, selon un cadre, et d'autres objectifs y sont ajoutés si les premiers sont atteints, mais rarement fermés, car si tel était le cas, l'intégration risquerait d'être interrompue et l'élève renvoyé à l'enseignement spécialisé, ce qui irait à l'encontre des objectifs du *Pacte* (CBE1).

Chaque intervenant accède à la plateforme et y insère « sa partie », mais sans que chacun consulte celle de l'autre. Le logopède établit son bilan, l'enseignant de soutien le sien mais chacun reste cantonné à son champ d'expertise (CBE1). Une situation que regrettent nos interlocuteurs qui rappellent que le *Pacte* exige une collaboration de tous les intervenants. Des directions tentent de rectifier, mais

« ça prend énormément de temps pour mettre en place toutes ces réunions de concertation, avoir toutes les personnes en même temps, faire des procès-verbaux. Et surtout assurer le suivi parce que nous, la direction, on est le garant du suivi de la prise en charge de l'enfant par les différents intervenants » (DBE1).

De possibles erreurs d'orientation sont redoutées puisque le PMS peut se tromper sur les profils d'élèves à intégrer à l'école. Le cas échéant, cela risque d'avoir un impact sur la composition étudiante de l'école et, à terme, sur sa réputation :

« une fois qu'on a une réputation aussi, c'est-à-dire ici maintenant on reçoit des enfants d'autres écoles [...] parce qu'ils ont entendu dire qu'à l'école [...], bien on prend, on travaille plus comme ça, [...]. Et donc il ne faut pas que des classes d'intégration, [que l'on devienne] une école d'intégration, parce qu'alors là, si on fait une école d'intégration, alors là on perd à mon avis l'objectif » (DBE1).

Cette direction ajoute que cela risque d'épuiser le personnel (DBE1). Il s'agit, dans certains cas, de ne pas céder aux pressions de parents qui souhaitent mordicus que leur enfant soit intégré (DBE2).

Des directions doivent aussi débattre à savoir s'il est préférable d'affecter un enseignant expérimenté à l'intégration et diriger les jeunes recrues vers l'enseignement ordinaire (DBE1). Appuyer les nouveaux enseignants quand ils sont mis devant la tâche de « remplir les tuiles » du plan ajoute aux responsabilités des directions (DBE1). Ces dernières ne ménagent toutefois aucun effort pour apporter l'aide nécessaire à un élève ne bénéficiant pas encore de plan ou n'ayant pas encore été identifié par le PMS (DBE2).

Étude de cas en France

Les directions ont une conception des plans qui diffère de celle des enseignants qui y voient généralement une paperasse, « un formulaire », un « acte administratif » (CFR1) peu concret qui reste à l'interne et ne remonte pas vers la hiérarchie (CFR2). Tous les enseignants ne l'utilisent d'ailleurs pas, préférant s'en remettre aux conseils de collègues étant donné que les « équipes » sont dans le relationnel et n'attendent pas forcément de formaliser des aides pour agir, précise une direction :

« On ne le faisait pas, il n'y a pas si longtemps que ça. Tu vois, il a fallu qu'on dise, bon [...] on rédige les [plans] mais on n'arrive même pas à s'y tenir, en fait, parce qu'il y a une telle proximité de l'équipe [...]. En fait, rédiger pour peut-être changer trois semaines après. C'est de l'administratif. Les collègues ne le font pas » (DFR2).

La direction considère pourtant le plan utile au cheminement d'un élève, notamment pour le maintenir dans son groupe de pairs, limiter les redoublements et inciter à la différenciation pédagogique. Cependant, son usage ne paraît pas évident. Une direction décrit les difficultés rencontrées à faire travailler ensemble des équipes éducatives (DFR2). À savoir qui prépare le plan, « ce sont les enseignants [...] et ils le font en décroché [au moment qui leur convient] [...] ou avec l'enseignant [spécialisé], et une fois rédigé, il [...] est présenté aux parents » (DFR2). Pour les parents moins à l'aise avec la langue de scolarisation, précisé ici aussi comme dans l'étude belge, cette étape importe, ajoute-t-elle. Quant à son rôle, elle enchaîne en disant qu'elle « envoie les invitations parce que c'est moi qui a l'adresse des parents et que c'est plus facile. Mais j'ai la main sur rien, en fait. Moi, je suis présente » (DFR2). Les directions qui sont aussi à mi-temps enseignants n'ont pas d'autorité sur leurs collègues qui relèvent des académies et ne demandent donc pas à voir les plans.

Quant à savoir si le plan modifie les pratiques enseignantes, cette même direction répond : « Je ne suis pas sûre qu'ils y reviennent [au plan]. Ils adaptent, ça, c'est sûr. Ils individualisent au maximum » (DFR2). Le plan bouscule néanmoins les représentations enseignantes, car il invite à adapter le curriculum aux élèves, ce qui ne semble pas encore acquis (CFR2), et à s'éloigner d'une culture du signalement (CFR1).

Étude de cas en Ontario

Avant de penser au plan, il y a des mesures préalables à mettre en œuvre (CO2), et si celles-ci ne suffisent pas, « une équipe-école [...] peut aider à analyser les données recueillies » en vue d'en préparer un. C'est alors à la direction d'organiser les rencontres d'équipe (DON1) et avec les parents (CO1). « C'est à la direction de faire ce pont-là et de dire oui, [...] il faut qu'on mette nos énergies ensemble et ce n'est que comme ça qu'on arrive à avancer » (CO2). En ce sens le plan est « co-construit en équipe » (CO3), bien que la version finale échoit souvent à l'enseignante ressource. Une direction retarde ce moment où il faut préparer un plan et tente d'imposer un autre fonctionnement en libérant du temps pour les titulaires afin qu'une discussion de groupe et des visites de classe aient lieu (DON1).

Des observations en salle de classe, au risque de paraître intrusives pour le corps enseignant, sont menées « afin de déterminer si c'est un besoin réel pour l'élève ou si l'enseignante a une façon d'enseigner qui ne répond [pas] aux besoins de cet élève-là » (DON1). En se fiant à ses expériences, elle remarque

« qu'un enfant, dépendamment de son besoin, peut bien fonctionner dans une salle de classe et dans une autre [...] pas [...] du tout, et qu'on va dire que c'est parce que c'est un enfant en difficulté, alors qu'il [n'] y a personne qui a fait l'analyse du style d'apprentissage de l'enfant et [du] style d'enseignement de l'enseignante » (DON1).

Quand un plan s'avère nécessaire, la direction veille à la faisabilité des attentes formulées en s'assurant qu'elles soient mesurables. Cela constitue une autre façon de superviser les approches des enseignants. Un cadre commente l'aspect pédagogique entourant le plan :

« Ce que l'on fait [...] c'est d'être le plus [...] possible dans les salles de classe pour pouvoir [...] faire du monitoring pour voir qu'est-ce qui se fait en salle de classe [...]. Mais souvent, quand on voit que l'élève ne fonctionne pas [...] on va s'asseoir avec l'enseignante et [on demande] qu'est-ce qui ne marche pas. Pourquoi cet élève-là ne réussit pas ? » (CO2).

La direction passe ensuite de la discussion à la modélisation en suggérant des pistes d'orientation. Son rôle n'est alors plus cantonné à l'administratif, mais il devient pédagogique. Il faut dire que cette étape a un impact sur les plans d'amélioration d'école dont sont chargées les directions (CO3). Selon un cadre, « si tous les enseignants faisaient de la différenciation, je pense que ça serait déjà un grand pas » (CO2) et les plans ne seraient peut-être pas nécessaires.

Même si le plan contraint, d'autant plus quand les directions, comme on le voit, peuvent s'immiscer dans le pédagogique, il laisse toutefois une certaine marge de manœuvre aux enseignants. Selon un cadre, ce sont à ces derniers à faire preuve de professionnalisme et à réfléchir aux stratégies d'enseignement à mettre en place (CO3). L'apport essentiel du plan consiste à nourrir cette réflexion (CO2). Si la direction est responsable des plans, son rôle relève surtout de l'« *empowerment* » (CO3).

« C'est de dire oui, je vais signer ça parce que je te fais confiance, puis oui j'ai un droit de regard et oui, je suis à la table comme direction d'école, mais je [ne] connaîtrai pas l'élève autant que mon équipe » (CO3).

Discussion

Il ressort de l'analyse que le travail des directions prend place dans des contextes où elles doivent rendre des comptes grâce à divers objets, notamment des instruments d'action publique (IAP). Elles exercent aussi dans des contextes où le recours à des dispositifs pédagogiques, comme le plan, est de plus en plus fréquent. En analysant les données d'entretiens, il est possible de mieux comprendre en quoi consiste leur travail avec le plan et de quelle manière celui-ci sert éventuellement à l'atteinte d'objectifs prévus dans des IAP. Quatre contextes sont considérés en tenant compte de leurs configurations et des logiques de régulation qui caractérisent chacun de manière légèrement différente. Les résultats montrent que si des directions d'établissement s'immiscent dans le travail pédagogique que sous-tend le plan, c'est d'abord parce qu'elles en sont ultimement responsables, mais aussi parce qu'elles y voient une façon d'atteindre des objectifs (faire travailler ensemble les membres du personnel enseignant, éviter les

redoublements, mieux communiquer avec les parents, favoriser l'inclusion, etc.) pour lesquels elles sont redevables, notamment auprès de leur hiérarchie, mais aussi des parents. Leur rôle se déploie cependant généralement de manière douce, en favorisant la réflexivité enseignante et la persuasion et non en usant de contraintes rigides.

Les directions sont responsables des plans, surtout en Ontario, au Québec et en Belgique, mais elles en délèguent la responsabilité aux enseignants ou à des équipes. Elles gèrent à distance, coordonnent des rencontres entre enseignants et spécialistes, contactent et rencontrent des parents. Ce faisant, elles renouvellent leur confiance envers les enseignants, mais elles exercent un contrôle pédagogique assez rapproché, comme en Ontario et, plus modérément, en France, afin de s'assurer que le travail soit fait, d'autant plus qu'elles sont sujettes à rendre des comptes aux parents, dans le cas ontarien, et à leur hiérarchie, en Belgique. Le plan contribue à la reddition de comptes que sont tenues d'effectuer les directions d'école. Il fait partie d'une culture de la documentation et représente un document administratif de planification. Il laisse des traces dont se servent les directions d'école pour établir le portrait de leur école, minuter les interventions de spécialistes (une période de 50 minutes prévue en orthophonie pour un élève), interagir avec le personnel enseignant et justifier leurs besoins auprès de l'État régulateur (Andreasson *et al.*, 2013).

Parmi les moyens de contrôle que sous-tend ce dispositif, interroger les enseignants, aller les observer en classe, monitorer leurs pratiques, comme en Ontario, et veiller à uniformiser ces dernières au regard des « pratiques probantes » selon ce qui ressort de l'étude au Québec, sont quelques exemples. Plus rarement, les directions se plongent dans les plans en tant que tels pour les vérifier puisque ceux-ci sont hébergés sur des plateformes électroniques auxquelles elles ont certes accès, comme c'est le cas en Belgique, mais où il est chronophage de se rendre. Cela dit, les versions préliminaires, présentées aux parents, sont familières aux directions étant donné que ce sont souvent elles qui établissent les premiers contacts, comme dans les cas du Québec et de la France. Les versions ultérieures qui évoluent au gré des acteurs qui remplissent leur partie, « les tuiles », à l'instar de ce qui est examiné en Belgique, le sont moins. Mentionnons l'effort que déploient des directions pour inciter à la collaboration, malgré la réticence avec laquelle elles doivent composer venant d'enseignants trouvant le travail avec le plan trop bureaucratique ou chronophage (Dutercq et Maleyrot, 2017 ; Garcia, 2019).

La direction est le lieu d'un nouveau discours qui s'immisce dans la pédagogie (Barrère, 2013a). Afin d'éviter des tensions qui peuvent en résulter, des directions préfèrent une approche qui mise sur la réflexivité enseignante (Dutercq, 2000), notamment en France et en Belgique, même si une approche plus utilitariste qui vise à statuer à partir de résultats mesurables se remarque au Québec ou en Ontario quand il s'agit de monitoring. Comme le mentionnent Demazière et ses collaborateurs (2013),

« le pilotage des pratiques peut [...] être direct et puissant, quand il est adossé à une rationalisation et une bureaucratisation des savoirs scientifiques comme avec la pratique fondée sur des données probantes ou à l'inverse suivre des chemins incitatifs, persuasifs ou réflexifs et dessiner ainsi les contours d'une responsabilité douce » (p. 18).

Tel que le montrent Lapointe et Brassard (2018) dans une étude de mise en œuvre de politiques éducatives, les directions d'établissement apprennent à moduler leurs interventions entre ce qu'elles cherchent à implanter à la suite de directives venant de leur hiérarchie et ce qu'elles jugent recevable par les enseignants de leur école.

Selon l'orientation inclusive dans laquelle le plan s'insère, la direction cherche à s'assurer que les enseignants répondent aux besoins diversifiés des apprenants. Cela dit, les principes de la nouvelle gestion publique peuvent entrer en tension avec l'autonomie professionnelle dont se revendique le personnel enseignant. D'autant plus si ce dernier voit dans le plan une dépossession de sa propre expertise au profit de celle des spécialistes (Cobb, 2016). Et qu'à travers la montée d'instruments plus prescriptifs, leur liberté pédagogique est entravée (Apple et Jungck, 1990).

Le plan permet à des directions de rendre concrètes de nouvelles orientations, notamment d'inclusion qu'elles tendent d'infléchir et pour lesquelles elles sont redevables (Demazière *et al.*, 2013 ; Cattonar, Dumay et Maroy, 2013). Elles en retirent un pouvoir d'agir qui permet de transformer leur école, d'y laisser leurs marques (Barrère, 2013c) et de projeter une image de réactivité (Barrère, 2013a ; Buisson-Fenet *et*

al., 2019). Améliorer le fonctionnement ou les résultats devient signe de leur réussite professionnelle. Leur rôle ne vise cependant pas à contrôler le travail du personnel enseignant, mais à favoriser la réflexivité et l'habilitation de ce dernier tel qu'en Ontario, bien que de manière rapprochée.

Un autre aspect qui se dégage concerne la préparation du plan et les étapes qui le précèdent, notamment quand il s'agit de savoir s'il faut aller vers un « grand plan » ou un « plan chaud » ou s'en tenir au « pré plan » ou au « petit plan ». Des directions comprennent que le dispositif ne satisfait pas complètement les enseignants de par sa lourdeur bureaucratique. Certaines n'hésitent cependant pas à encourager son usage pour promouvoir une vision pédagogique, un changement de pratiques, comme démontré dans les cas québécois, belge et français. Elles y voient aussi une manière de favoriser la collaboration, comme en Ontario, et un appui dans la poursuite de leurs priorités (éviter les redoublements, stimuler la différenciation pédagogique, promouvoir une vision inclusive) pour lesquelles elles doivent rendre des comptes. Selon Barrère (2013a), on peut y voir là une ode au mouvement qui séduit les directions d'école et qui « jette le discrédit sur la figure du chef d'établissement immobile, donc « bureaucrate », au profit d'un chef aux pouvoirs élargis, ayant prise sur la réalité du terrain » (p. 34). L'adhésion aux mouvements de réformes rend un leadership visible, bien que la conversion de l'adhésion en actions, notamment de la part d'enseignants, n'est pas garantie (Barrère, 2013c). Les inciter à « trouver des solutions » en amont et à modifier leurs pratiques au lieu de se rendre au « grand plan » ou fournir des aides sans activer le dispositif peut s'avérer plus efficace à court terme.

Quand des plans sont activés, on découvre le travail qu'ils impliquent pour la direction, et qui consiste principalement à planifier des rencontres. Les priorités sont parfois difficiles à identifier quand il s'agit de soupeser les cas des élèves aux besoins prononcés et dont il faut s'occuper dès les mois d'août-septembre, versus ceux qui peuvent attendre à l'automne tel qu'on le voit dans le cas examiné au Québec. Une fois préparés, les plans restent ouverts, sinon, une rupture dans l'intégration en découle, comme en Belgique, ou un temps de libération pour les enseignants se perd, comme au Québec. Ce qui risque d'avoir un impact sur les résultats et la performance dont les directions doivent rendre compte.

Les directions essaient autant que possible de répondre à tous les besoins des élèves sans attendre de formaliser les plans, ce qui montre que leur travail relève d'une « forte composante relationnelle », mais aussi « marqué par des incertitudes » (Demazière *et al.*, 2013, p. 15). Tout n'entre pas dans un schéma où des « objectifs mesurables » sont préalablement définis tel que le contexte de reddition de comptes au Québec le formalise, ou qu'un interviewé le recommande en Ontario.

Ces réponses aux besoins des élèves sont fournies selon les capacités des établissements évaluées par les directions, car celles-ci cherchent à maintenir la réputation de leur école (Drealants et Dumay, 2016). Devenir une école exagérément axée sur l'intégration apparaît contreproductif dans un contexte d'obligation de résultat et de performance comme le démontre l'analyse du cas belge.

Conclusion

Le travail de direction d'établissement est composé de multiples tâches, ce qui en fait un travail difficile à saisir. En s'intéressant spécifiquement à un pan de leur travail en lien au dispositif qu'est le plan, on accède à des tâches qui demeuraient jusqu'à alors quasi invisibles et peu documentées.

En s'inspirant de la typologie de Maroy et Voisin (2014) sur les politiques de nouvelle gestion publique et de régulation par des résultats, il s'est agi d'identifier les diverses formes que comporte ce travail avec le plan, notamment dans le contexte d'une plus grande incursion des directions au plan pédagogique. Au Québec, l'étude de cas montre un travail de direction qui incite certes les enseignants à changer leurs pratiques si les résultats sont faibles, mais qui le fait à distance, sans s'immiscer dans toutes les tâches qu'implique le plan. L'objectif est d'accompagner et d'inciter à la réflexion pour faciliter notamment la reddition de comptes auprès des parents avec lesquels la direction est en lien. De même, en Belgique, la direction gère à distance le plan que chacun complète en partie, et où il est difficile de faire travailler les uns avec les autres. Un exercice de « guidage » est parfois nécessaire pour changer les pratiques et responsabiliser le personnel enseignant. Le cas examiné en France montre l'effort que doit déployer la direction pour convaincre les enseignants d'utiliser le plan. Elle y voit un moyen d'atteindre des objectifs (par exemple limiter les redoublements) au sujet desquels elle doit rendre compte à la hiérarchie. La direction mise pour cela, ici aussi, sur la réflexivité du personnel. En Ontario, la responsabilisation du personnel enseignant passe par un contrôle plus serré qui prend parfois même la forme, venant de la direction, d'un modelage. Le but est de coordonner les actions afin de se rapprocher de pratiques menant

à des résultats mesurables et favorables à l'accompagnement des élèves.

Cette analyse permet de mieux comprendre le travail de directions d'école avec le plan, mais demeure limitée aux représentations recueillies lors des entretiens semi-dirigés menés avec une quinzaine de participants. Il serait intéressant d'observer *in situ* des interactions entre directions et enseignants, des rencontres d'équipes-écoles afin de mieux comprendre comment se déploie le travail des chefs d'établissement quand il s'agit de mettre en œuvre des plans d'aide individualisée aux élèves.

Bibliographie

- Andreasson, I., Asp-Onsjö, L. et Isaksson, J. (2013). Lessons Learned from Research on Individual Educational Plans in Sweden: Obstacles, Opportunities & Future Challenges. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 413-426. <http://doi.org/10.1080/08856257.2013.812405>
- Apple, M. et Jungck, S. (1990). You Don't Have to Be a Teacher to Teach This Unit. *Teaching, Technology, and Gender in the Classroom. American Educational Research Journal*, 27(2), 227-251.
- Ball, S. (1993). What is Policy? Texts, Trajectories, and Toolboxes. *Discourse*, 13(2), 10-17.
- Baluteau, F. (2009). Les régimes d'action des directeurs d'établissement secondaire. *Carrefours de l'éducation* 28(2), 171-188.
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Armand Colin.
- Barrère, A. (2014). Travailler ensemble dans l'établissement scolaire : le management pédagogique des chefs d'établissement *Administration et éducation*, 143(3), 111-113.
- Barrère A. (2013a). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République* (2^e édition). Armand Colin.
- Barrère, A. (2013b). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire, *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-117.
- Barrère, A. (2013c). Un management bien tempéré : l'expérience des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire français. *Éducation et sociétés*, 2(32), 21-34. <https://doi.org/10.3917/es.032.0021>
- Bélanger, N. et Kahn, S. (2019). Les dispositifs individualisés d'aide aux élèves : lieux de renormalisation. Comparaison entre l'Ontario et la France. *Recherches en éducation*, 35(1), 27-37.
- Bélanger, N. et St-Pierre, J. (2019). Un dispositif au service des élèves en difficulté à l'école. Le plan d'enseignement individualisé. Enjeux de collaboration. *Revue d'éducation de McGill* 54(2), non paginé accessible en ligne.
- Benamouzig, D. (2014). Des idées pour l'action publique. Dans C. Halpern (Ed.), *L'instrumentation de l'action publique : Controverses, résistance, effets* (pp. 95-118). Presses de Sciences Po.
- Bevort, A. et Trancart, D. (2003). Les comparaisons internationales dans les recherches et les débats sur les systèmes éducatifs. Dans M. Lallement et J. Spurk (Eds.), *Stratégies de la comparaison internationale* (p. 121-133). CNRS éditions.
- Buckley, C.Y. (2005). Establishing and Maintaining Collaborative Relationships Between Regular and Special Education Teachers in Middle School Social Studies Inclusive Classrooms. *Cognition & Learning in Diverse Setting*, 18, 153-198.
- Buisson-Fenet, H., Maroy, C., Vaillancourt, S. et Allouch, A. (2019). Instrumentation Dans C. Maroy et X. Pons (Eds.) *Accountability Policies in Education* (pp. 185-214). Springer.
- Bouysse, V., Desbuissons, G. et Vogler, J. (2010). *Observation et évaluation de l'ensemble de dispositifs d'aide individualisée et accompagnement à l'école, au collège et au lycée* (rapport no 2010-114). Inspection générale de l'éducation nationale. http://media.education.gouv.fr/file/2010/08/1/2010-114-IGEN-IGAENR_216081.pdf
- Cattonar, B., Dumay, X. et Maroy, C. (2013). Politique d'évaluation externe et recomposition des professionnalités dans l'enseignement primaire : un cas de responsabilisation (accountability) douce. *Éducation et sociétés*, 32, 35-51. <https://doi.org/10.3917/es.032.0035>

- Chartier, A.-M. (1999). Un dispositif sans auteurs : cahiers et classeurs à l'école primaire. *Hermès, La Revue*, 25(3), 207-218.
- Cobb, C. (2016). You Can Lose What You Never Had. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 52–66.
- Communauté française Wallonie-Bruxelles (2004). *Décret organisant l'enseignement spécialisé* D. 03-03-2004 M.B. 03-06-2004
https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/28737_018.pdf
- Demazière, D., Lessard, C. et Morrissette, J. (2013). Introduction : Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalences. *Education et sociétés*, 32(2), 5-20. Doi :10.3917/es.032.0005.
- Drealants, H. et Dumay, X. (2016). *Les écoles et leur réputation*. De Boeck.
- Dulude, E. et Spillane, J.P. (2013) L'introduction de la construction de sens dans l'implantation de politiques en éducation : apports et pistes de recherche » *Education et sociétés*, 31(1), 143-156.
- Dutercq, Y. et Maleyrot, E. (2017). Le dispositif « Plus de Maîtres que de Classes » : un outil de responsabilisation et de remise en cause du professionnalisme enseignant. Dans Dutercq Y. et Maroy, C (Eds.) *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (pp. 159–179). De Boeck.
- Dutercq, Y. et Maroy, C. (2017). *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*. Éditions deBoeck supérieur.
- Dutercq, Y. (2000). *Politiques et évaluation*. PUF.
- Felouzis, G. et Hanhart, S. (2011). *Gouverner l'éducation par les nombres*. De Boeck.
- Fenwick, T., Edwards, R. et Sawchuk, P. (2011), *Emerging Approaches to Educational Research. Tracing the Sociomaterial*. Routledge.
- Fenwick, T. et Edwards, R. (2011), Considering Materiality in Educational Policy : Messy Objects and Multiple Reals. *Educational Theory*, 61(6), 709-726.
- Fernandez, N. et Inserra, A. (2013) Disproportionate Classification of ESL Students in U.S. Special Education. *Education*, 17(2), 1-22 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017754.pdf>
- Garcia, S. (2019). Intensification du travail enseignant et bureaucratisation : l'exemple des PPRE *Swiss Journal of Sociology* 45(3), 409-426.
- Gouvernement de l'Ontario (2005). Règlement de l'Ontario 181/98 : *Identification et placement des élèves en difficulté* en vertu de la Loi sur l'éducation 1990, chapitre E2. <https://www.ontario.ca/fr/lois/reglement/980181#BK0>
- Harris, D. et Herrington, C. (2006). Accountability, Standards, and the Growing Achievement Gap: Lessons from the Past Half-century. *American Journal of Education*, 111(2), 209-238.
- Hebel, O. et Persitz, S. (2014). Parental Involvement in the Individual Educational Program for Israeli Students with Disabilities. *International Journal of Special Education*, 29(3), 58-68.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education: A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial & Special Education*, 27(2), 77-94.
- Lapointe, P. et Brassard, A. (2018). La conciliation des pressions internes et externes dans la mise en France de la gestion axée sur les résultats par des directions d'établissement d'enseignement. *Éducation et francophonie*, 46(1), 162–178. <https://doi.org/10.7202/1047141ar>
- Lascoumes, P. et Le Galès, P. (2004). *Gouverner par les instruments*. Les Presses Sciences Po.
- Losego, P. (2017) Un travail en miettes : un minutage du travail de direction Dans M. Gather Thurler, I. Kolly Ottiger, P. Losego, et O. Maulini (Éds.). *Les directeurs au travail : Une enquête au France des établissements scolaires et socio sanitaires* (pp. 51-80). Peter Lang.
- Lytle, R.K. et Bordin, J. (2001). Enhancing the IEP Team Strategies for Parents and Professionals. *Teaching Exceptional Children*. 33(5), 40-44. <https://doi.org/10.1177/004005990103300506>
- McGrath, M. Z., Johns, B. H., et Mathur, S. R. (2010). Empowered or Over-Powered? Strategies for Working Effectively with Paraeducators. *Beyond Behavior*, 19, 2-6.

- Maroy, C. (2018). Nouvelles figures du « social » et reconfigurations de la normativité scolaire. *Raisons éducatives*, 22(1), 277-294.
- Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats*. PUL.
- Maroy, C. et Voisin, A. (2014). Une typologie des politiques d'accountability en éducation : l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation, *Éducation comparée*, 11, 31-58.
- Maulini, O., Progin, L., Jan, A. et Tchouala, C. (2017) Sous le travail réel : la conception du rôle et le travail espéré Dans M. Gather Thurler, I. Kolly Ottiger, P. Losego, et O. Maulini (Éds.). *Les directeurs au travail : Une enquête au France des établissements scolaires et socio sanitaires* (pp. 109-160). Peter Lang.
- Miles, M.B. et Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. 2^e édition, De Boeck.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2022). *Loi sur l'instruction publique*. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/i-13.3>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève : cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053.pdf
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2017). *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario de la maternelle et jardin d'enfants à la 12^e année : Guide de politiques et de ressources* sous le lien suivant <https://files.ontario.ca/edu-special-education-policy-resource-guide-fr-2022-05-30.pdf>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016). PPRE– Programme personnalisé de réussite éducative : Aide aux élèves en difficulté scolaire. France.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2014). Répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves : quel plan pour qui ? Paris France http://cache.media.education.gouv.fr/file/12_Decembre/37/3/DP-Ecole-inclusive-livret-repondre-aux-besoins_373373.pdf
- Mitchell, D., Morton, M. et Hornby, G. (2010). *Review of the Literature on Individual Education Plans*. College of Education & University of Canterbury : Report to the New Zealand Ministry of Education. Repéré à https://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/handle/10092/5766/12625188_Literature-Review-Use-of-the-IEP.pdf?sequence=1
- Mons, N. et Durpiez, V. (2010). Les politiques d'accountability, *Recherche et formation* 65, 45-60.
- Paulsen, K. J. (2008). School-Based Collaboration : An Introduction to the Collaboration Column. *Intervention in School & Clinic*, 43(5), 313-315.
- Poirier, N. et Goupil, G. (2011). Étude descriptive sur les plans d'intervention pour des élèves ayant un trouble envahissant du développement. *McGill Journal of Education/ Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 459-472.
- Progin, L., Marcel, J.-F., Perisset, D. et Tardif, M. (Éds) (2015). *Transformation(s) de l'école : vision et division du travail*. L'Harmattan.
- Rayou, P. (2015). *Sociologie de l'éducation*. PUF.
- Rodger, S. (1995). Individual Education Plan Revisited : A Review of the Litterature. *International Journal of Development & Education*, 42, 221-239.
- Tremblay, P., Arapi, E., Bélanger, N., Bocchi, P., Kahn, S. et Toullec, M. (2019). Le plan d'intervention au Canada et en Europe : une analyse comparative entre cinq systèmes scolaires *Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale* 48(1), p. 1-16.
- Voltz, D.L. (1994). Developing Collaborative Parent: Teacher Relationships with Culturally Diverse Parents. *Intervention in School and Clinic*. 29(5), 288-291. <https://doi.org/10.1177/105345129402900506>
- West, A. (2003). Comparer les systèmes éducatifs : débats et problèmes méthodologiques. Dans M. Lallement et J. Spurk J. (dirs.), *Stratégies de la comparaison internationale* (p. 199-214). CNRS éditions.