

Intensification du travail enseignant et bureaucratisation : l'exemple des PPRE

Sandrine Garcia*

Résumé : Cet article analyse les transformations du métier de professeur des écoles en France à partir d'un dispositif impulsé pour combattre l'échec scolaire, le « Programme Personnalisé de Réussite Éducative » (PPRE). Il montre que ce dernier consiste surtout à renforcer le contrôle exercé sur les pratiques pédagogiques. Pour cela il oblige les enseignants à formaliser les actions entreprises et à standardiser les réponses apportées aux difficultés scolaires, tout en mobilisant l'ensemble de la chaîne hiérarchique.

Mots-clés : contrôle, bureaucratisation, intensification, pratiques pédagogiques, formalisation

Intensivierung der Arbeit von Lehrpersonen und Bürokratisierung: das Beispiel der PPRE

Zusammenfassung: Dieser Artikel erkundet die Veränderungen des Grundschullehrerberufs in Frankreich, ausgehend von einer Massnahme zur Bekämpfung des Schulversagens, dem « Individuell gestalteten Lehrerfolgsprogramm ». Er zeigt, dass das Programm hauptsächlich die Kontrolle der pädagogischen Praxen durch eine Formalisierung der getätigten Handlungen verstärkt und die Antworten auf schulische Schwierigkeiten vereinheitlicht, bei gleichzeitigem Einbezug der ganzen Hierarchie.

Schlüsselwörter: Prüfung, Formalisierung, Intensivierung, Bürokratisierung, pädagogische Gepflogenheiten

Intensification of Teachers' Work and Bureaucracy: The Example of the PPRE

Abstract: This article analyses the changes the profession of primary school teacher has been submitted to. It focuses on a device prompted to fight against school failure, called "Personalised Programme for School Success" (PPRE). It shows its propensity to above all reinforce the control on pedagogical practices through a mandatory formalization of those and to standardise the responses commonly held about schooling difficulties while engaging the entire hierarchical chain.

Keywords: control, bureaucratization, intensification, pedagogical practices, formalization

* Université Bourgogne-Franche-Comté, F-21078 Dijon, sandrine.garcia@u-bourgogne.fr

1 Introduction : le PPRE, un dispositif de contractualisation avec l'usager datant du début des années 2000

Cet article vise à analyser certains effets des dispositifs de lutte contre l'échec scolaire sur le travail enseignant à l'école primaire française¹. Nous nous centrerons sur le Programme Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE) institué en 2005 par la Loi sur l'orientation et l'avenir de l'école. Notre réflexion repose sur une étude des textes officiels (textes législatifs, rapports, littérature prescriptive) et sur deux enquêtes de terrain menées entre 2013 et 2018 par entretiens auprès d'enseignants du primaire et dont l'objet central était l'évolution des conditions de travail².

Concrètement, ce dispositif se présente sous la forme d'un document à remplir par les enseignants, qui doit être signé par les parents, l'élève et le directeur ou la directrice de l'école et qui comporte impérativement une évaluation de l'action entreprise, ainsi qu'un prolongement possible. Il contractualise les efforts que les enseignants entreprennent pour garantir aux élèves la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences³.

Le PPRE se situe parmi les dispositifs, de plus en plus nombreux depuis les années 2000, qui visent à prendre en charge les difficultés ou certaines spécificités des élèves dans l'institution scolaire. Ces dispositifs ont pour caractéristique générale de rompre avec la relation frontale entre enseignant et groupe-classe, pour recourir massivement à des pédagogies individualisées ou dites « de projet » (Barrère 2013a, 10). On peut citer le Projet d'Accueil Individualisé de l'élève (PAI), le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS), et plus récemment le Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP).

Mais parmi ces dispositifs personnalisés, le PPRE occupe une position à la fois en amont et plus générale, car, tandis que le PAI propose des aménagements en cas de problèmes médicaux et que le PPS et le PAP concernent les troubles déjà attestés des apprentissages, il vise à prévenir l'échec scolaire, à partir d'un « diagnostic » à la

1 Je remercie ici Philippe Losego pour sa précieuse relecture.

2 Ces deux enquêtes ont porté respectivement sur les enseignants qui démissionnent de leur métier ou se mettent en disponibilité, et sur le « statut social des enseignants », c'est-à-dire la perception de l'évolution de leurs conditions de travail mises en relation avec des facteurs tels que la trajectoire et les caractéristiques du poste de travail. Elles ont été conduites par Magali Danner, Héroïse Fradkine, Géraldine Farges et nous-même. Elles ont eu lieu entre 2014 et 2018. L'enquête réalisée sur le statut social des enseignants a été financée par la Direction de la prospective et de la performance (DEPP). Les enquêtes sur les démissions enseignantes ont été financées par le dispositif de recherche « Bonus Qualité Recherche » au sein de l'École Supérieure du Professorat des Écoles (ESPE) de l'Université de Bourgogne. Aux données qualitatives apportées par les entretiens, nous avons pu ajouter des données quantitatives grâce à la DEPP (pour l'enquête sur le « statut social des enseignants ») et le rectorat (pour l'enquête sur les démissions des enseignants). Aussi, les constats que nous tirons du matériel qualitatif reposent-ils aussi sur les enseignements apportés par le matériel quantitatif, même si nous ne le mobilisons pas directement ici.

3 « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », décret n° 2015-372 du 31-3-2015 – J. O. du 2-4-2015.

charge des enseignants. Ceux-ci doivent donc identifier précisément des difficultés scolaires, proposer des actions concrètes et coordonner l'ensemble des aides dont bénéficie un élève dans le cadre de sa scolarité⁴. Le PPRE ressemble en cela à certains programmes qui ont cours en Suisse, comme le « programme personnalisé » pratiqué dans le canton de Vaud⁵ ou dans d'autres pays (Bélangier et Kahn 2019).

En France, la mise en place de ces dispositifs, qui font l'objet d'une forte prescription institutionnelle, s'inscrit dans un contexte de dégradation des conditions du travail pédagogique. Cette dégradation conduit à une généralisation des souffrances professionnelles (Lantheaume 2008), malgré un attachement des enseignants, sans cesse attesté par les enquêtes, à leur métier.

La France se distingue par la faiblesse des moyens qu'elle accorde à l'école primaire. Son taux d'encadrement des élèves est inférieur au taux moyen de l'OCDE (OCDE 2016, 145), ce qui favorise les inégalités⁶ (Piketti et Valdenaire 2004). Au-delà de la hausse du taux de diplômés, la démocratisation s'est avérée plus ségrégative plus qu'égalisatrice (Merle 2000), comme le montrent les évaluations nationales et les comparaisons internationales portant sur les acquis eux-mêmes (DEPP 2008 ; 2015 ; 2016a ; INSEE 2011 ; OCDE, 2014). La baisse des compétences effectivement maîtrisées par les élèves conduit les gouvernements à promouvoir un encadrement des pratiques plus rapproché, au nom de la « responsabilisation » des acteurs. Cette responsabilisation s'inscrit dans une démarche de gouvernement par les indicateurs qui, avec la Nouvelle Gestion Publique (NGP), participe d'une réforme globale de l'État (Bezès 2009). Elle implique de « rendre des comptes » (*accountability*) et « d'orienter les prestations administratives vers les besoins des usagers (ou clients) en les impliquant dans la définition et l'évaluation des prestations à fournir » (De Visscher et Varone 2004, 180). Le PPRE est ainsi destiné à promettre aux parents que des actions seront initiées pour assurer la réussite scolaire de leur enfant. Il est présenté dans les textes officiels⁷ comme un contrat entre l'établissement, l'élève

4 Le site ministériel Eduscol précise : « Un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) permet de coordonner des actions pour apporter une réponse efficace à la prise en charge de difficultés rencontrées par les élèves dans l'acquisition des connaissances et des compétences du socle commun [...]. La diversité des élèves accueillis dans les écoles et collèges est une réalité qui doit être prise en compte dans l'élaboration des séances d'apprentissage. Des propositions de différenciations doivent permettre à chaque élève de maîtriser les compétences attendues dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Cette acquisition progressive ne se fait pas de la même façon pour tous les élèves et l'école se doit de proposer un accompagnement pédagogique notamment aux élèves qui éprouvent des difficultés. »

5 Loi sur l'enseignement obligatoire, art. 104.

6 Dans la mesure où une classe peut comporter plusieurs enseignants, il est plus pertinent de prendre en compte le taux d'encadrement plutôt que le nombre d'élèves par classe. En France, on a 19 élèves pour un enseignant contre 14 dans les autres pays de l'OCDE.

7 Voir sur ce point le rapport rédigé par l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (Rapport – n° 2005-048 juin 2006) qui utilise à de nombreuses reprises ce terme de contrat et l'article 4 du B0 n° 31 du premier septembre 2005. Les PPRE sont d'ailleurs signés par les parents, l'enseignant de la classe et le directeur d'école.

et les parents⁸. Les trois parties doivent signer ce contrat, ce qui, du même coup, informe les parents sur les actions mises en œuvre et les engage avec les enseignants dans des actions. Le PPRE permet par ailleurs aux inspecteurs, qui évaluent les enseignants, de vérifier la conformité des pratiques avec les prescriptions, en premier lieu celles qui consistent à formaliser son travail par une production d'écrits. Enfin, des objectifs quantitatifs (bien que très généraux) sont assignés à cette politique, puisqu'il est précisé qu'il s'agit de réduire le nombre de sorties du système éducatif sans qualification (IGEN 2006 48).

Le présent article se divise en deux parties. La première s'attache à analyser les prescriptions dont le PPRE fait l'objet et les contradictions qui résultent de l'injonction à différencier les pratiques et à les standardiser en même temps. Notre seconde partie est dédiée aux effets du dispositif sur le travail des enseignants, en intégrant, à partir de nos enquêtes, les formes de réappropriation que ces derniers peuvent mettre en œuvre.

2 Différenciation et standardisation : les contradictions des dispositifs de lutte contre l'échec scolaire

2.1 La différenciation des pratiques

Du point de vue pédagogique, les PPRE représentent une injonction à la différenciation. Celle-ci constitue la compétence 7 du référentiel de compétences des enseignants qui consiste à « mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques visant à adapter la progression à la diversité des élèves (pédagogie différenciée, PPRE) », ce qui doit se traduire par une « mise en œuvre de PPRE (durée, ciblage des objectifs, implication des élèves et des familles, efficacité) »⁹. Un document d'accompagnement intitulé « le PPRE en 12 questions » indique d'ailleurs que si tous les élèves qui ont des difficultés ne doivent pas faire l'objet d'un PPRE, ils doivent bénéficier d'une « prise en compte dans la classe » et d'une « différenciation permanente ». Le contexte idéologique est donc celui d'une généralisation de la différenciation.

En fait, cette prescription institutionnelle reprend et formalise avec les outils relativement récents de la NGP une prescription antérieure. Depuis les années 1970, tout un pan de la production savante encourage les pratiques différenciatrices (Garcia et Oller 2015 ; Montmasson-Michel 2018). Relayé par la hiérarchie, il conforte plus qu'il ne combat les dispositions « spontanées » des enseignants à attribuer les difficultés des élèves à des causes externes, dont l'identification est

8 Il figure d'ailleurs à la rubrique « famille » du site www.service-public.fr, site officiel de l'administration française.

9 « Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier », arrêté du 12-5-2010 – J. O. du 18-7-2010, qui détaille « le référentiel de compétences des professeurs des écoles ».

elle-même alimentée aujourd'hui par le champ de la prise en charge de la difficulté scolaire (Garcia 2013 ; Morel 2014 ; Garcia et Oller 2015 ; Woollven 2014 ; 2015). Ces tendances résultent bien de rapports de classe, elles avaient déjà été observées par Jean-Pierre Bourgeois (1983) avant la généralisation de la NGP et ne peuvent pas être simplement considérées comme un produit de la domination managériale actuelle. Cette injonction à la différenciation repose sur des connaissances scientifiques fragiles (Benoît Galand 2017, 177–187). Malgré cette fragilité, elle prend un caractère plus impératif dans le contexte de la NGP.

2.2 Une insuffisante standardisation ?

Il est alors paradoxal que les premières évaluations du dispositif déplorent le caractère peu standardisé des pratiques. Dès 2006, soit un an après la première expérimentation des PPRE, l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale consacrait un de ses rapports à l'évaluation de ce dispositif (IGEN 2006). Ce rapport visait à coordonner l'ensemble des acteurs de la chaîne hiérarchique, l'École des Cadres de l'Éducation Nationale (ESEN), les rectorats et les différentes catégories d'inspecteurs¹⁰, afin qu'ils investissent le dispositif PPRE. Leur bilan déplorait des usages insuffisamment régulés « comme si chacun avait en effet inventé son PPRE » (IGEN 2006, 9). Les PPRE auraient été utilisés non pas « comme attendu au CE2 »¹¹, mais essentiellement en CP et en CE1¹². Par la suite, les Inspections Académiques ont bien répondu à cet appel à la mobilisation et se sont investies depuis dans une intense production bureaucratique qui caractérise l'ère néolibérale et les formes d'encadrement normatif du travail (Hibou 2012). Cela se manifeste par une prolifération de documents destinés à « éclairer » les enseignants sur la forme et le contenu des PPRE présentés selon des thématiques soit très larges (le tutorat, la différenciation, etc.) et décontextualisées par rapport aux problèmes précis à résoudre, soit au contraire très articulées à des situations données dans lesquelles la marche à suivre est décrite pas à pas¹³. Ces documents qui abondent sur les sites internet des Inspections académiques four-

10 Il existe trois catégories d'inspecteurs : les Inspecteurs Généraux de l'Éducation Nationale (IGEN), membres de Grands Corps d'État produisent des rapports pour les ministères. Ils sont très éloignés des enseignants et de leur travail. Les Inspecteurs Académiques (IA) représentent la politique ministérielle à l'échelle de leur « académie » (une académie est un territoire régional). Les Inspecteurs de l'Éducation Nationale (IEN) évaluent les enseignants et sont supervisés par les IA.

11 En France, les cinq classes qui constituent le cursus de l'école primaire sont le Cours Préparatoire (CP), Cours Élémentaire Première année (CE1), Cours Élémentaire Deuxième année (CE2), Cours Moyen Première année (CM1), Cours Moyen Second année (CM2).

12 Les choix des enseignants s'expliquent sans doute par le fait que l'apprentissage de la lecture se fait principalement au CP et au CE1 et par la dimension « préventive » officiellement dédiée au PPRE. Dans les faits, n'intervenir qu'en CE2 comme il est préconisé serait tardif et cette prescription indique l'éloignement des injonctions officielles par rapport aux difficultés scolaires et la faible expertise reconnue aux enseignants.

13 Voir par exemple sur le site Eduscol (<http://eduscol.education.fr/cid50680/les-programmes-personnalisés-de-reussite-educative-ppre.html>) l'exemple des difficultés de « Zoé ».

nissent, outre les formulaires que les enseignants doivent utiliser, des descriptions très détaillées des pratiques idéales, parfois qualifiées « d'exemples » probablement pour en atténuer le caractère normatif. Des protocoles sont aussi longuement précisés (avec le choix des mots à utiliser), qui concernent par exemple l'entretien que les enseignants devraient mener avec les parents ou avec l'élève. Sont aussi fournis des outils d'aide à l'évaluation diagnostique pour la mise en place d'un PPRE, des recommandations, des guides, de nombreuses descriptions des organisations à initier dans la classe, des rappels des textes officiels et des définitions de pratiques « légitimes ». Mais les exigences exprimées sont parfois surprenantes tant elles semblent déconnectées des contraintes pratiques, comme le fait que tous les enseignants de l'école devraient être sollicités, qu'ils aient ou non l'élève¹⁴.

2.3 Une logique de responsabilisation des enseignants qui déresponsabilise l'institution

La contradiction entre différenciation et standardisation relevée haut pose des problèmes pratiques qui restent à la charge des enseignants. Or, si les auteurs du rapport de l'IGEN (2006) reconnaissent les problèmes « d'organisation et de contenus didactiques » que pose la différenciation au sein de la classe, ils laissent aux enseignants le soin de les résoudre se contentant de dénoncer « la représentation que se font encore nombre d'enseignants de leur obligation d'être justes et équitables vis-à-vis de leurs élèves ». Pourtant, la relation entre différenciation et justice est précisément au cœur de la question des inégalités (Rey 2017) que le dispositif est censé combattre.

L'IGEN (2006) a certainement des raisons d'affirmer que « les enseignants éprouvent une évidente difficulté dans le repérage des compétences qui peuvent être considérées comme stratégiques » et font « une analyse très superficielle des difficultés et des erreurs commises par les élèves ». Les problèmes posés aux enseignants par les difficultés des élèves sont réels et invoqués par les intéressés eux-mêmes (DEPP 2007). D'ailleurs, l'effet propre des enseignants dans la fabrication des inégalités est attesté par de nombreuses recherches (Dannepond 1979 ; Duru-Bellat et Leroy-Audoïn 1990 ; Kempf 1990). Cependant, les pouvoirs publics se déchargent sur les enseignants de l'entière responsabilité de l'échec scolaire, alors qu'ils ont joué, sur plusieurs plans, un rôle actif dans la situation. Ainsi, la politique explicite d'augmentation du nombre d'élèves par classe (Bressoux et Lima 2011) a rendu très difficile une différenciation des pratiques qui soit différente d'une modulation à la baisse des exigences pour les élèves en difficulté. Bressoux et Lima soulignent qu'une politique d'augmentation du nombre d'élèves par classe, mise en œuvre par les Inspecteurs d'Académie, a bien été impulsée¹⁵ alors même qu'un rapport rédigé par Denis Meuret (2001) sur la taille des classes constatait qu'une réduction

14 « Le PPRE en 12 questions ».

15 Sous prétexte que « la diminution des effectifs n'a pas d'effets avérés sur les résultats des élèves ».

importante de la taille des classes (en dessous de 20 élèves) avait un effet significatif et durable pour les élèves « défavorisés ».

Au-delà de cette politique défavorable tant aux élèves qu'aux enseignants, on n'a cessé d'assigner à ces derniers de nouvelles missions, de nouvelles tâches et de nouvelles difficultés. Il en va ainsi de l'accueil des élèves en situation de handicap, posant souvent, comme le révèle notre enquête, des problèmes aigus dans ce contexte de sous-financement de l'école primaire et alourdissant fortement le temps hors préparation et hors classe, réduisant du même coup la disponibilité des enseignants pour les élèves en difficulté.

Ainsi, les dispositifs tels que le PPRE supposent, de la part des enseignants, de coordonner des collègues à l'interne et des professionnels externes. Mais les obstacles à cette coordination, comme les incompatibilités d'horaires, sont nombreux et négligés par les autorités. Les rencontres avec les parents et les autres « acteurs » sont certes incluses dans les 108 heures annuelles que les enseignants « doivent » à l'administration, mais les enseignants supportent d'autant moins de devoir en rendre compte qu'ils dépassent souvent ce budget : lorsque leur « quota » d'heures est épuisé, les enseignants ne peuvent pas refuser d'assister à une réunion pédagogique ni interrompre l'aide apportée à un élève ni annuler un rendez-vous avec les parents (que le PPRE rend obligatoire).

Depuis la loi de 1989, l'assignation aux enseignants de la coordination des aides, y compris des aides extérieures, s'inscrit dans la définition de leur travail sur le modèle des professions libérales, comme un ensemble de responsabilités plutôt qu'un simple horaire dû (Losego 1996, 40). Ces responsabilités n'ont cessé de croître, notamment avec l'ensemble des dispositifs qui augmentent considérablement le temps de réunion (équipes éducatives), de coordination et de formalisation.

Toute l'ambiguïté de cette responsabilisation peut être lue dans un des documents prescripteurs du PPRE¹⁶ qui précise : « Nous avons fait le choix de ne pas demander aux écoles de nous les retourner (*les PPRE*) pour ne pas donner l'impression d'une haute surveillance, la confiance étant indispensable. »¹⁷ Cela évoque certes une autonomie professionnelle, mais les enseignants sont bel et bien obligés de faire des PPRE, que leur directeur les fasse ou non « remonter » (selon l'expression qu'ils utilisent eux-mêmes). Cette responsabilisation ne peut que renforcer les difficultés des enseignants à apporter une aide à leurs élèves, parce qu'elle renforce les contraintes sans apporter aucune ressource, qui plus est, au nom de la lutte contre les inégalités.

16 Il s'agit d'une « fiche information sur l'action » d'une des circonscription et qui fait une centaine de pages.

17 Il se peut aussi que les inspecteurs préfèrent éviter de demander des documents qu'ils n'ont pas le temps de lire.

3 Les effets de la formalisation sur le travail enseignant

Comme le signale Anne Barrère, les dispositifs tels que le PPRE « répondent davantage à un besoin d'action et de légitimation par l'action qu'à celui qu'ont les acteurs de progresser dans leur travail et dans leurs pratiques » (2013b, 108). Ainsi, il est significatif que « la fiche d'information sur l'action » précédemment citée indique « qu'une attention particulière est apportée, lors des inspections, à la mise en œuvre de ces PPRE (et PPAP lors des années précédentes). Ce dispositif est mesuré au travers des documents préparatoires aux inspections et lors de l'entretien sur l'analyse des fiches élèves ». Le document évoque une attention portée à la *mise en œuvre* alors qu'il s'agit essentiellement d'une vérification du respect de la *procédure*. Impossible, en effet, à partir des formulaires de vérifier ce que font réellement, au quotidien, les enseignants.

Pour Anne Barrère, ce formalisme suscite des « résistances des acteurs à s'y engager ou des engagements partiels ou temporels » (Barrère 2013b, 108). En effet, la difficulté à faire reconnaître leur travail réel et le renforcement du contrôle exercé sur le respect des formes fait partie des raisons qui alimentent un sentiment chronique d'insatisfaction chez les enseignants :

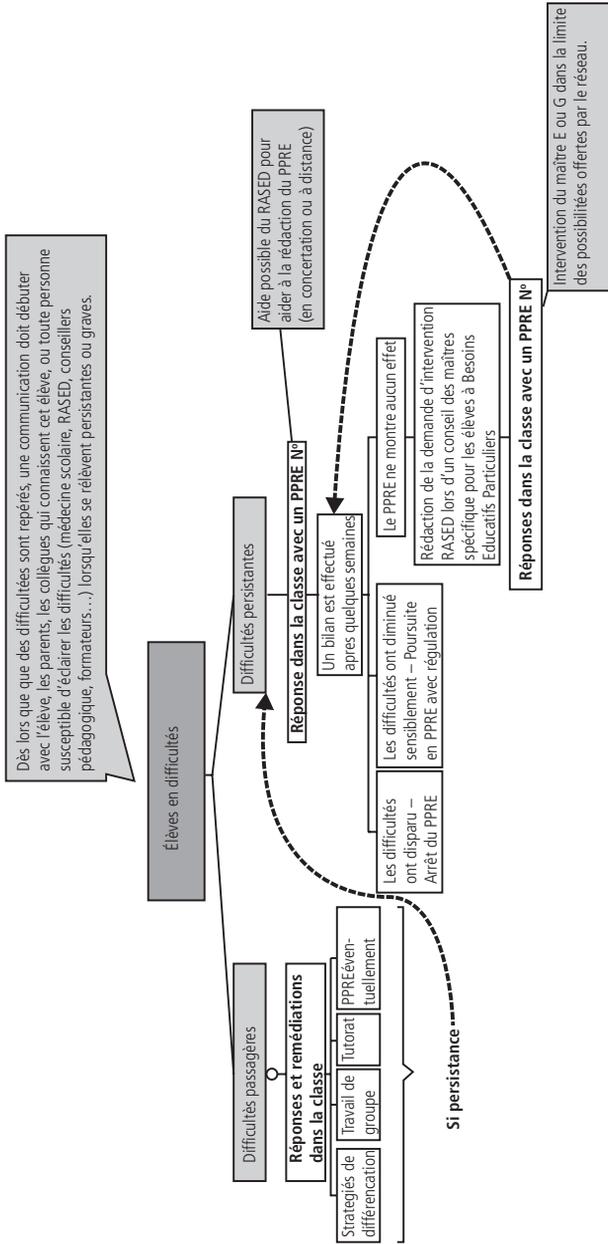
Après sur le côté pédagogique, on ne nous demande pas de rendre des comptes tous les ans. C'est vraiment l'année de l'inspection. Par contre ce qu'ils contrôlent... on doit renvoyer une fiche horaire des temps de réunion supplémentaires, de concertations, pour voir si on a bien fait notre quota d'heures. Voilà. On ne le prend pas forcément toujours très bien, parce que des heures on en fait largement plus que le quota demandé en plus du temps passé avec les élèves.

Q: Ça va être par exemple les animations pédagogiques ?

R: Les rencontres avec les parents, les animations pédagogiques, les concertations avec les collègues. On a 108 heures à faire sur l'année, hors présence d'élèves. Et on doit les noter et renvoyer la fiche à la fin de l'année à l'inspectrice [...]. Ça [les PPRE, les PAI], l'inspectrice contrôle quand elle vient en inspection. Ça rentre aussi dans le fameux temps des 108 heures de préparation. (Femme, école rurale, 37 ans)

En définitive, si, comme le déplore le rapport de l'IGEN cité plus haut, les enseignants tendent « à reproduire avec les PPRE les prises en charge déjà mises en œuvre à l'école » (IGEN 2006, 17), c'est peut-être parce que le PPRE apporte peu de nouveauté en terme de travail pédagogique réel.

Figure 1 Un protocole censé aider à résoudre les difficultés des élèves



Explication :

Ce document, issu du site de l'Académie A., décrit le protocole que doit suivre l'enseignant lorsqu'il repère une difficulté : à gauche sont décrites les premières « mesures à mettre en œuvre », qui peuvent ou non faire l'objet d'un PPRE. Si les difficultés disparaissent, le PPRE (qui n'est pourtant « qu'éventuel ») sur la partie gauche de la page, doit être arrêté. Si les difficultés diminuent, les enseignants doivent faire un PPRE de régulation, si elles persistent, ils doivent faire un autre PPRE, avec la possibilité de se faire aider par les enseignants du Réseau d'Aide Spécialisé aux Élèves en Difficulté (RASED) pour la rédaction du document. Si les difficultés résistent encore, l'enseignant peut aller « puiser » dans les possibilités offertes par le RASED (très limitées en fait aujourd'hui) lors d'un conseil des maîtres « spécifique » pour les élèves « à Besoins Educatifs Particuliers », ce qui s'ajoute aux autres conseils des maîtres et faire un autre PPRE (c'est la partie droite du schéma).

3.1 Un travail formel

La vingtaine de formulaires de PPRE recueillis auprès des enseignants pour cette analyse révèlent qu'ils investissent diversement ce travail de formalisation et que le remplissage du document peut être plus ou moins coûteux en temps, certains choisissant délibérément d'y passer le moins de temps possible. Les documents peuvent être ainsi très détaillés ou très succincts. On peut constater une distance à la prescription ou une véritable mise en scène de la compétence pédagogique et de l'adhésion aux normes de « visibilité » formulées par l'institution. Certains PPRE font ainsi référence à des documents institutionnels en vigueur dans l'académie concernée, à l'appui des actions qu'ils décrivent, tandis que d'autres se contentent de termes techniques (comme encodage, décodage, etc.) qui peuvent être efficaces pour l'action, mais ne la valorisent guère dans le document.

La mise en scène peut résider dans l'élaboration même des formulaires, qui imposent un cadre. Certains formulaires exigent des enseignants qu'ils remplissent des rubriques supposant un contrôle de l'action (ils demandent avec qui, quand, où et selon quelles modalités va se dérouler l'action), que l'institution n'est guère en mesure de faire. D'autres présentent des rubriques proposant 9 items à cocher pour décrire les actions de lutte contre l'échec scolaire, donnant l'impression qu'il existe des ressources importantes et de vraies possibilités. Or, les ressources existantes sont parcimonieuses, une fois rapportées au nombre d'élèves¹⁸. Il en existe trois sortes: les ressources externes, les ressources scolaires et les activités dans la classe.

Les ressources externes à l'école, telles que le recours à la « famille », la « prise en charge extérieure » (logopédie, psychomotricité), le « stage de remise à niveau », le « coup de pouce », sont des ressources qui n'existent pas partout ni en tous les cas. Leur usage varie donc en fonction de leur présence ou absence.

Les ressources scolaires sont les enseignants du RASED¹⁹ et l'Aide Pédagogique Complémentaire (APC)²⁰, mais aussi la possibilité de mener des « actions dans la classe », des « actions dans le cycle » et des « actions dans l'école ». On constate ici des « profils » d'intervention selon les enseignants: certains ne recourent pas aux APC et mentionnent essentiellement des « prises en charge extérieures » et des prises en charge par le RASED. Les deux derniers types de ressources scolaires correspondent à des activités périscolaires (comme l'intervention d'une association de bénévoles

18 Un rapport de l'IGEN consacré à la grande difficulté évalue de 3 % à 12 % (selon les départements) le nombre d'élèves bénéficiaires d'une aide (IGEN 2013, 79).

19 Les RASED sont des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté employant notamment des enseignants spécialisés. Ils sont composés de psychologues scolaires, d'enseignants chargés d'une aide « pédagogique » (maître E) et d'enseignants qui ont une approche plus psychologisante (maîtres G).

20 Les activités Pédagogiques Complémentaires (APC) ont remplacé l'aide personnalisée, instaurée par le gouvernement Sarkozy qui a supprimé deux heures d'enseignement collectif par semaine. Elles sont dédiées aux élèves en difficulté. Depuis la réforme de la « refondation de l'école » (2013) les APC ne doivent pas excéder une heure par semaine, au lieu des deux heures initialement prévues (au moment de la réforme du gouvernement Sarkozy), ce qui est insignifiant. Dans les faits, les enseignants en font des usages très différents.

qui lisent des histoires aux enfants après l'école) ou à des déscolarisations partielles qui peuvent être décidées par l'Inspection ou encore à la possibilité de faire circuler l'élève d'une classe à l'autre pour reprendre des apprentissages lacunaires. Ainsi, un PPRE préconise qu'un élève qui bien qu'en CE1²¹ ne maîtrise pas la lecture, ira en CP²² à certains moments pour reprendre les bases.

Enfin, les activités au sein de la classe varient fortement selon les choix des enseignants : dans les PPRE rédigés par des enseignants qui cherchent manifestement à mettre en valeur leur action, les activités proposées consistent souvent à « habiller » des tâches pédagogiques banales (comme le déchiffrage de syllabes) par des détours donnant lieu à des « productions » que l'on peut présenter dans une « exposition » de l'école. Dans d'autres cas, des adaptations sont proposées qui réduisent les attentes vis-à-vis des élèves en difficulté.

Mais ces variations de pratiques (déclarées), si elles montrent qu'il existe toujours une marge de manœuvre, tiennent moins au dispositif PPRE qu'aux manières différentes de penser et de faire son métier. Pour la plupart des enseignants confirmés, les PPRE constituent une perte de temps, car ils doivent écrire ce qu'ils faisaient déjà : « *avant, c'est pas qu'on le faisait pas, mais on ne le mettait pas par écrit* » (Professeure des écoles qui fait des PPRE depuis 5 ans).

3.2 Une intensification du travail

Les enseignants entretiennent ne sont pas tous critiques vis-à-vis du dispositif PPRE. Mais tous soulignent la charge de travail qu'il suppose. D'ailleurs, il apparaît dans les entretiens comme une tâche parmi toutes celles qui alourdissent le travail :

On nous demande beaucoup plus d'administratif. C'est-à-dire que tout ce qu'on faisait avant de façon informelle, comme aider un enfant en difficulté, maintenant il faut tout mettre sur papier. Donc on va faire ce qu'on appelle les PPRE, les programmes personnalisés de réussite éducative etc. et ce sont des choses qui, euh, bah... qui prennent du temps. (Directrice d'école, petite ville, 45 ans)

La formalisation exigée conduit les enseignants qui ne la respectent pas à se sentir en faute. C'est déjà un effet du dispositif sur le rapport au travail. L'une des enseignantes de notre échantillon observe qu'elle fait des PPRE parce que « *on est forcément obligé de le faire* » mais elle juge, que « *sur le papier il est pas toujours très bien ficelé, parce que voilà, ça c'est typiquement le genre de détail administratif qui me... qui m'embête, euh... évidemment que j'adapte et pis parfois c'est pas tout bien écrit noir sur blanc et je vais un peu vite, voilà.* » (Femme, 19 ans d'ancienneté). Une autre enseignante explique avoir « *passé un temps fou* » à faire des « *PPRE passerelle* » qu'au final personne n'aura

21 Cours Élémentaire : deuxième année de l'enseignement primaire.

22 Cours Préparatoire : première année de l'enseignement primaire.

le temps de lire. Elle regrette que « *l'administratif ait pris beaucoup de poids* ». Elle considère en revanche que « *c'est la rencontre avec les parents qui va être intéressante* ».

Une autre enquêtée estime que « *le côté positif c'est qu'il [le PPRE] permet de mettre en place un dialogue avec la famille, parce qu'il y a des familles pour qui ça va rassurer* » et d'obliger aussi certaines familles à reconnaître les difficultés scolaires de leur enfant. Elle lui reproche cependant de demander « *une charge de travail, en plus de la différenciation en fait qui n'est pas forcément bénéfique, qui n'apporte rien à l'élève, vu qu'on le faisait* ». Elle note en effet : « *que je passe 2 heures à remplir le PPRE ou que je le remplisse pas, enfin les 2 heures que j'ai passées à remplir le PPRE, c'est les 2h que j'aurais pas passées à lui préparer un exercice* ».

Pour les jeunes enseignants rencontrés lors de l'enquête sur les démissions (cf. note 2) et dans la mesure où l'ensemble des aspects du métier ne sont pas, par définition, maîtrisés, ce cumul de tâches et le poids du travail administratif apparaît comme insurmontable :

Q: et qu'est-ce qu'il y a comme autres tâches qui sont prenantes ? Les PPRE, tout ça, on vous en a parlé ?

R: ben voilà. Si, si, on nous en a parlé. C'est des choses qu'on devrait mettre en place aussi, mais moi par exemple c'était, je ne dirais pas que c'était impensable, mais ça aurait été prenant, c'est quelque chose de lourd, qu'on ne connaît pas et on a déjà tellement de choses à gérer à côté, il y a les PPRE, il y a les PAI aussi pour les enfants qui ont des soucis au niveau de la santé. Par exemple, j'avais un élève en sport il fallait faire attention, il lui fallait de la Ventoline. Les PPRE, c'est quelque chose qu'il faudrait mettre en place, qui nous paraît lourd dans les formalités, il faut donner rendez-vous à la famille, il faut se mettre d'accord sur un projet, il faut une évaluation toujours particulière, c'est vraiment encore un truc très différencié, enfin, c'est bien que ça existe parce qu'il en faut pour certains élèves, ça ne peut être que bénéfique, mais moi je pense que dans les premières années comme ça, enfin, c'est du trop, c'est difficile, au niveau de la charge de travail, c'est impressionnant. (Homme, 31 ans, a démissionné alors qu'il était encore stagiaire)

Mettant également en cause le « *boulot colossal de préparation, d'administratif, parce que c'est fou ce qui est attendu en termes de paperasse* », un autre enquêté a fait un burnout et s'est retrouvé en hôpital psychiatrique après une quinzaine de jours seulement d'exercice. Il a connu « *un véritable soulagement* » à reprendre un autre travail, celui de chef de culture de vignes. Dans ce travail, il lui arrive de faire 70–80 heures par semaine, en particulier au moment des vendanges, mais il observe que « *ces 80 heures par semaine l'épuisent beaucoup moins, parce que déjà bon, elles sont plus courtes et surtout parce qu'elles sont... elles sont cloisonnées c'est-à-dire quand je rentre chez moi le soir c'est fini, je peux éteindre mon cerveau, je peux même allumer la télé, je suis pas*

télé, mais je veux dire je peux allumer la télé, ouvrir un bouquin, je peux vaquer vraiment à ce que je veux...» Pour lui comme pour les autres, les PPRE sont un élément de cette « paperasse » considérée comme envahissante alors même que le métier est déjà lui-même envahissant émotionnellement. Beaucoup d'enseignants interviewés attribuent leur démission à l'emprise de la charge de travail sur leur vie privée. Le nombre de jeunes enseignants ayant démissionné a d'ailleurs, ces dernières années, triplé (Carle et Ferat 2016, 36–37).

L'ouvrage récent consacré au « Parcours du débutant » (Broccolichi et al. 2018) fait état des conditions délétères dans lesquelles s'effectuent, dans un certain nombre de cas, la prise de poste par les néo-entrants dans la profession, c'est-à-dire ceux qui n'ont aucune ressource pour négocier leurs conditions de travail : postes sur plusieurs écoles, sur plusieurs niveaux, éloignés de l'ESPE, etc. Mais, enseignants confirmés ou nouveaux entrants, ils se plaignent eux aussi de l'envahissement de la vie privée par le travail, comme les enseignants encore en poste, qui « composent » plus ou moins bien avec ces contraintes (Danner et al. 2018).

3.3 Une appropriation stratégique

Cependant, une partie des enseignants s'approprie le PPRE conformément à leurs intérêts, dans un sens, d'ailleurs contraire aux intentions politiques affichées de lutte contre l'échec scolaire, qui consiste à attribuer les difficultés aux spécificités cognitives des élèves et ainsi, à se « dédouaner » :

C'est vraiment, enfin les PPRE, ça reste quand même administratif parce que c'est des choses qu'on faisait avant et quand on sait qu'il va y avoir une orientation ou un enfant qui va passer en MDPH²³, donc un dossier qui va passer à la Maison des handicapés, pour prouver qu'il y a un handicap qui est à l'origine de ses difficultés scolaires... Là, voilà on va les faire obligatoirement. (femme, 45 ans, école primaire)

Une enseignante observe que « on les fait vraiment quand on sait qu'il va y avoir une orientation, parce que pour justifier l'orientation d'un élève, il va falloir prouver que cet élève avait bien des difficultés scolaires ». Elle s'en sert donc pour imposer plus facilement une décision qui peut être conflictuelle, en particulier auprès des parents ou de l'institution. Le fait d'avoir fait un PPRE lui permet ainsi de s'acquitter des obligations à l'égard de l'élève, le document « prouve » que tout a été fait pour éviter l'orientation :

Q: Est-ce que vous utilisiez le PPRE?

R: Oui! Je l'ai utilisé.

Q: Qu'est-ce que vous en pensez?

23 Maison Départementale des Personnes Handicapées.

R: Alors, j'en pense que c'était bien utile, dans le sens où ça faisait de la paperasse à faire encore en plus mais en fait, justement, pour l'exemple que j'ai pris des élèves avec qui j'ai repris une méthode de CP... Le PPRE il doit être signé par l'enseignant, et par les parents aussi, par l'élève. Du coup c'était l'occasion de rencontrer les parents, de leur faire un état des lieux des difficultés et de leur dire « je reprends une méthode de CP ». Qu'ils signent le papier sur lequel c'était donné, pour pas que derrière après... avoir des problèmes en disant en fin d'année: « bah il va falloir qu'il reste au CE1 » – « Oui mais si vous lui aviez pas fait faire du CP, peut-être qu'il aurait pu passer au CE2 ». Donc ça permet vraiment de poser les choses et de dire aux parents, que les parents signent le document dans lequel ils ont bien pris connaissance qu'il y avait ces adaptations qui étaient faites pour leur enfant, voilà, que c'était pris en considération et qu'ils étaient d'accord, du moins qu'ils avaient connaissance de ça. Donc oui, pour moi c'était plutôt bien. (femme, 57 ans, école primaire, REP)

On peut constater que l'enseignante ici utilise le PPRE pour obliger les parents à accepter des aménagements dont elle connaît d'avance les limites pour programmer un redoublement qu'elle juge inévitable, c'est-à-dire bien davantage dans une position « défensive » que pour aider l'élève. Ces formes d'appropriation montrent que, à l'instar des pouvoirs publics qui reportent toute la responsabilité de l'école sur les « acteurs de première ligne » tout en réduisant leurs investissements, les enseignants peuvent eux aussi utiliser le dispositif pour se défaire de leur responsabilité à l'égard des élèves sur leurs parents.

4 Conclusion

Les résultats de nos deux enquêtes de terrain rejoignent le constat effectué par d'autres recherches (Harris 2013 ; 2016), d'un sentiment massif de dégradation des conditions de travail lié à l'extension du travail bureaucratique et à l'élargissement des missions confiées aux enseignants. Certes, ces perceptions varient selon le lieu de travail et certaines caractéristiques sociodémographiques des enseignants. Les plus jeunes et ceux qui enseignent en zone rurale ressentent moins cette dégradation (Danner et al. 2018, 13).

Le matériel empirique mobilisé dans notre enquête nous conduit à conclure qu'étant donné la non prise en compte des contraintes pesant sur les enseignants, les dispositifs qui obligent les enseignants à formaliser leurs pratiques peuvent difficilement être perçus comme des ressources pour prendre en charge les difficultés scolaires.

En France, le déploiement d'une logique managériale, sur le mode du contrôle de conformité des individus avec des prescriptions, ne permet pas de compenser la faiblesse des investissements dans l'école primaire ni les inégalités sociales de réussite

scolaire particulièrement criantes qui en découlent (Andreu et al, 2016). La littérature institutionnelle montre bien que le PPRE constitue une sorte de mise en scène de la lutte contre l'échec scolaire, mais qu'il est difficile de le considérer comme un dispositif efficace. Certes, par rapport à d'autres pays, la mise en place de dispositifs d'*accountability* en France, dont le PPRE est un exemple, peut être classée dans les politiques de responsabilisation « douces » (Cattonar et al. 2013). Mais elle accroît le travail invisible, comme l'ont montré Yves Dutercq et Eric Maleyrot (2017) dans le cas du dispositif « Plus de Maîtres que de Classes » censé apporter une ressource supplémentaire. Les effets produits par cette augmentation du travail invisible sont déjà perceptibles : outre l'augmentation du nombre d'abandons, d'autres auteurs ont mis l'accent sur le décrochage « de l'intérieur » (Alava 2016) associé à un contexte de classe difficile qu'une trop grande fatigue rend impossible à affronter²⁴. L'augmentation des contraintes et des obligations à « rendre des comptes » diminue l'attractivité de la profession, car les enseignants y perdent le contrôle de leur juridiction (Abbott 1989, 59–88)²⁵ sous l'effet d'un renforcement des lignes hiérarchiques. Se pose alors la question de l'équilibre entre les obligations spécifiques d'une profession et les contreparties qui conduisent ses membres à s'y engager durablement et à y trouver leur compte. Le PPRE nous semble plutôt un révélateur des difficultés et des contradictions inhérentes aux politiques éducatives françaises. Celles-ci se caractérisent par une occultation des conditions concrètes de travail. Les effets négatifs de ces conditions sur la mobilisation professionnelle sont pourtant clairement avérés par certaines recherches (Broccolichi et al. 2018) qui montrent que certaines formes de domination hiérarchique conduisent les enseignants, à l'inverse des effets officiellement visés par les politiques d'*accountability*, à considérer la lutte contre les inégalités et la prise en compte des difficultés des élèves comme un idéal inaccessible, alors même qu'ils adhéraient à cet idéal avant de prendre un poste. L'indifférence aux conditions de travail concrètes fait du PPRE un outil de communication politique et un dispositif détaché du travail pédagogique réel. Ce qui pèse dans l'exercice du métier n'est pas tant le volume du travail administratif à effectuer que le sentiment d'inutilité, soit parce qu'il consiste à écrire ce qui était déjà fait avant, soit qu'il n'a en réalité aucun destinataire. Enfermés dans une logique de préservation de soi, dans un contexte marqué par la dégradation des conditions de travail, certains professeurs des écoles peuvent aussi se servir du PPRE pour légitimer des orientations et se protéger des contestations possibles sans questionner des pratiques (comme le redoublement) dont l'inefficacité est démontrée depuis longtemps (Crahay 2004 ; Paul 1996).

24 On peut également citer le cas bien connu du département la Seine Saint Denis, obligé de recruter des candidats à un niveau scolaire extrêmement faible et ne maîtrisant pas de ce fait les savoirs qu'ils sont censés enseigner.

25 On peut la définir comme une compétence technique liée à des savoirs scientifiques et à une revendication au monopole de cette compétence, reconnue par l'État, sur différentes « arènes », dont le lieu de travail.

5 Liste des sigles

APC : Activités Pédagogiques Complémentaires
 AVS : Auxiliaire de Vie Scolaire
 PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Éducative
 PAI : Projet d'Accueil Individualisé de l'élève
 PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation
 PAP : Plan d'Accompagnement Personnalisé
 MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées
 RASED : Réseau d'Aide Spécialisé aux Élèves en Difficulté

6 Références bibliographiques

- Abbott, Andrew. 1989. *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labour*. Chicago : University of Chicago Press.
- Alava, Séraphin. 2016. L'enseignant face à la difficulté de la classe. Capacité à agir et décrochage enseignant. *Questions vives* 25 : 1–25.
- Andreu, Sandra et Claire Steinmetz. 2016. *Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015)*. Note d'information 16.28.
- Barrère, Anne. 2013a. Les établissements scolaires à l'heure des dispositifs. *Carrefours de l'éducation* 36(2) : 9–13.
- Barrère, Anne. 2013b. La montée des dispositifs. *Carrefours de l'éducation* 36(2) : 95–116.
- Bélangier, Nathalie et Sabine Kahn. 2019. Les dispositifs individualisés d'aide aux élèves : lieux de renormalisation. Comparaison entre l'Ontario et la Belgique. *Recherches en éducation*, 35 : 27–37.
- Bezès, Philippe. 2009. *Réinventer l'État. Les réformes de l'administration française*. Paris : PUF.
- Bourgeois, Jean-Pierre. 1983. Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire. *Revue Française de Pédagogie* 62(1) : 27–39.
- Bressoux, Pascal et Laurent Lima. 2011. La place de l'évaluation dans les politiques éducatives : le cas de la taille des classes à l'école primaire en France. Pp. 99–123 dans *Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses*, édité par Georges Felouzis et Siegfried Hanhart. Bruxelles : De Boeck.
- Brocolichi, Sylvain, Christophe Joigneaux et Stephan Mierzejewski (éd.). 2018. *Le parcours du débutant. Enquête sur les premières années d'expérience d'enseignement à l'école primaire*. Artois : Presses Universitaires d'Artois.
- Carle, Jean-Claude et Françoise Ferat. 2016. Avis du Sénat, session ordinaire de 2016–2017, Tome III Enseignement scolaire.
- Cattonar, Branka, Xavier Dumay et Christian Maroy. 2013. Politique d'évaluation externe et recomposition des professionnalités dans l'enseignement primaire : un cas de responsabilisation (accountability) douce. *Éducation et sociétés* 32(2) : 35–51.
- Crahay, Marcel. 2004. Peut-on conclure à propos des effets du redoublement? *Revue française de pédagogie* 148 : 11–23.
- Dannepond, Geneviève. 1979. Pratique pédagogique et classes sociales. Étude comparée de 3 écoles maternelles. *Actes de la Recherche en Sciences sociales* 30 : 31–45.

- Danner, Magali, Géraldine Farges, Fradkine Héloïse et Sandrine Garcia. 2018. Quitter l'enseignement : un révélateur des transformations du métier dans le premier degré. *Education et Sociétés* : 1–29.
- DEPP. 2007. *Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants. Année scolaire 2005–2006*. Paris : les dossiers Enseignement scolaire.
- DEPP. 2008. *Lire, écrire, compter. Les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle*. Note d'information 08–38.
- DEPP. 2015. *Cedre 2014 – Mathématiques en fin d'école primaire : les élèves qui arrivent au collège ont des niveaux très hétérogènes*. Note d'Information 18.
- De Visscher Christian et Frédéric Varone. 2004. La Nouvelle Gestion Publique en action. *Revue internationale de politique comparée* 11(2) : 177–185.
- Duru-Bellat, Marie et Leroi-Audoïn, Christine. 1990. Les pratiques pédagogiques au CP. Structures et incidences sur les acquisitions des élèves. *Revue Française de Pédagogie* 93 : 5–15.
- Duterqcq, Yves et Eric Maleyrot. 2017. Le dispositif « Plus de Maîtres que de Classes : un outil de responsabilisation et de remise en cause du professionnalisme enseignant ». Pp. 159–179 dans *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*, édité par Yves Duterqcq et Christian Maroy. Genève : De Boeck.
- Galand, Benoît. 2017. Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives ? Pp. 177–187 dans *Conférence de consensus Différenciation pédagogique : Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?* Paris : Conseil national d'évaluation du système scolaire – Institut français de l'éducation.
- Garcia, Sandrine. 2013. *À l'école des dyslexiques. Combattre ou naturaliser l'échec scolaire ?* Paris : La Découverte.
- Garcia, Sandrine et Anne-Claudine Oller. 2015. *Réapprendre à lire. De la querelle des méthodes à l'action pédagogique*. Paris : le Seuil.
- Harris. 2013. *Observatoire des professeurs des écoles débutants*. Rapport rédigé par Jean-Daniel Lévy, Camille Espinasse, Marine Rey.
- Harris. 2016. Les préoccupations des enseignants de primaire. Comment perçoivent-ils leur métier aujourd'hui ? Quels enjeux émergent au centre de leurs préoccupations ?
- Hibou, Béatrice. 2012. *La bureaucratisation néolibérale*. Paris : La Découverte.
- Lantheaume, Françoise. 2008. Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition. *Pensée Plurielle* 2(18) : 49–56.
- IGEN. 2006. *Programmes personnalisés de réussite éducative*. Rapport n° 2005–048.
- INSEE. 2011. *L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années*, France, Portrait social.
- IGEN. 2013. *Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale madame la ministre déléguée chargée de la réussite éducative*. Rapport n° 2013–095.
- Kempff, Martine. 1990. Relativité de la réussite en lecture au CP. Pédagogies comparées. *Revue française de pédagogie* : 1 : 69–80.
- Losego, Philippe. 1996. *La professionnalisation des enseignants : un effet de construction politique. Le cas de la France à la lumière du cas de l'Espagne*. Thèse de doctorat, sociologie, Université de Toulouse-le-Mirail.
- Meuret. Denis. 2001. *Les recherches sur la réduction de la taille des classes*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil à l'Évaluation de l'École.
- Merle, Pierre. 2000. Le concept de démocratisation de l'institution scolaire. Une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population* 55(1) : 15–50.

- Montmasson-Michel Fabienne. 2018. *Enfances du langage et langage de l'enfance. Socialisation plurielle et différenciation sociale de la petite enfance scolaire*, thèse de doctorat, sociologie, Université de Poitiers.
- Morel, Stanislas. 2014. *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris: La Dispute.
- OCDE. 2014. *Regards sur l'éducation 2014*. Les indicateurs de l'OCDE, Éditions OCDE.
- OCDE. 2016. *Regards sur l'éducation 2016*. Les indicateurs de l'OCDE, Éditions OCDE.
- Paul, Jean-Jacques. 1996. *Le redoublement: pour ou contre?* Paris: ESF.
- Piketti, Thomas et Mathieu Valdenaire. 2004. *L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français*. Évaluation et statistiques: DEPP.
- Rey, Bernard. 2017. Comment concilier la différenciation pédagogique avec les objectifs de la scolarité obligatoire? Pp. 35–42 dans *Conférence de consensus différenciation pédagogique: Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire*.
- Woollven, Marianne. 2014. Expertise réservée, expertise partagée. Les professionnels de la dyslexie en France et au Royaume-Uni. *Carrefours de l'Éducation* 37(1): 95–109.
- Woollven, Marianne. 2015. L'orthophonie et les troubles du langage écrit: une profession de santé face à l'école. *Revue Française de pédagogie* 190: 103–114.