

Inspection générale
de l'éducation nationale

Programmes personnalisés de réussite éducative

Rapport à monsieur le ministre
de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT
SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE**

**PROGRAMMES PERSONNALISÉS DE REUSSITE
ÉDUCATIVE**

Rapporteurs :

Michèle CHEVALIER-COYOT

Alain HOUCHOT

Ghislaine MATRINGE

Michel VALADAS

Katherine WEINLAND

Inspecteurs Généraux de l'Éducation Nationale

n°2006-048

Juin 2006

La mise en œuvre des Programmes Personnalisés de Réussite Éducative

Avant propos	5
Le cadre réglementaire, les dispositions d’accompagnement et les textes connexes	6
<i>I. Données et analyse d’une année d’expérimentation</i>	9
I.1. Un pilotage inégal, un accompagnement trop limité	9
I.2. Les Programmes Personnalisés de Réussite Éducative : une réalité très diverse, parfois difficile à cerner	10
I.2.1. Le public concerné et les objectifs visés	11
➤ Des PPRE pour quels élèves ?.....	11
➤ Des PPRE pour répondre à quels types de difficultés ?.....	11
➤ Des PPRE en prévention et/ou en accompagnement du redoublement ?	13
I.2.2. La mise en œuvre	13
➤ Des PPRE ciblés sur les apprentissages fondamentaux et/ou sur des besoins éducatifs ?.....	13
➤ Des PPRE selon quels choix pédagogiques ?.....	14
I.2.3. Le PPRE, une innovation encore mal identifiée	16
➤ Le PPRE, programme <i>personnalisé</i> d’actions ?	16
➤ Le PPRE, plan <i>coordonné</i> d’actions ?.....	18
➤ Le PPRE programme <i>formalisé</i> d’actions ?	18
➤ Le PPRE, un levier de mobilisation collectif ?.....	21
<i>II. Les conditions d’une généralisation du dispositif</i>	23
II.1. Conditions préalables à la mise en place à l’école et au collège	23
II.1.1. L’importance de l’information et de la communication	23
II.1.2. L’identification et la mobilisation des ressources disponibles (internes et externes)	23
II.1.3. La validation du dispositif en conseil d’administration	25
II.1.4. La préparation de l’organisation (temps scolaire et périscolaire)	25
II.1.5. Le repérage et l’identification des élèves bénéficiant du dispositif PPRE : un travail d’équipe	27
II.1.6. Les modalités des rencontres préparatoires à « l’engagement »	29
II.2. Les conditions du lancement réussi d’un PPRE	30
II.2.1. Trois outils au service d’une stratégie	30
➤ 1 ^{er} outil : la stratégie individualisée de l’équipe.....	30
➤ 2 ^{ème} outil : la « fiche navette ».....	31
➤ 3 ^{ème} outil : le « contrat » d’engagements mutuels.....	31
II.2.2. Deux séries d’informations	32
➤ L’information des autres élèves	32
➤ L’information de l’équipe pédagogique	32
II.2.3. Un acte officiel	32
II.3. Conditions d’une mise en œuvre pédagogique efficace et réussie	33
II.3.1. Les fondements de l’action pédagogique	33
➤ Une triple vocation	33
➤ Trois principes forts	34
II.3.2. Les modalités pédagogiques	35
➤ Connaître	35
➤ Analyser	35
➤ Apporter des réponses	37
➤ Évaluer	37

II.4. Le pilotage, l'accompagnement	38
II.4.1. Le pilotage par les recteurs et les IA-DSDEN.....	38
II.4.2. Le pilotage et l'accompagnement pédagogique par les inspecteurs territoriaux.....	39
• Les IEN CCPD dans le premier degré.....	39
• Les IA-IPR dans le second degré.....	39
<i>III. Pour une généralisation réussie</i>	42
III.1. Vers une définition du PPRE	42
III.1.1. La définition du PPRE	42
III.1.2. Les caractéristiques majeures du PPRE.....	42
• La démarche de conception.....	42
• Les principes de l'organisation, de la formalisation et de la «contractualisation»	43
• Le public visé.....	43
• Les traits caractéristiques de l'aide apportée.....	44
III.2. Des recommandations pour une généralisation réussie	45
• Recommandation préalable	45
• Recommandations de portée générale.....	45
• Recommandations liées au cadrage national et à l'impulsion	45
• Recommandations liées au cadrage et au pilotage académique	46
• Recommandations liées à la formation et à l'accompagnement.....	46
En guise de conclusion	47
<i>Annexe : liste récapitulative des recommandations</i>	49

Avant propos

L'année 2005-2006 a vu se développer une expérimentation des programmes personnalisés de réussite éducative à l'école et au collège. Comme stipulé dans le guide pratique pour l'expérimentation publié par la DESCO, l'expérimentation s'est déroulée prioritairement au cycle des apprentissages fondamentaux et au CE2, à l'école, et en sixième, au collège.

Le suivi de cette expérimentation a été retenu par le ministre parmi les missions prioritaires des inspections générales concernant l'enseignement scolaire, en 2005-2006.

Dans ce cadre, deux modes d'investigation ont été retenus par le groupe d'inspecteurs généraux chargés de cette mission.

- Au premier trimestre de l'année scolaire, une prise d'informations par le canal des correspondants académiques de l'IGEN a concerné les conditions de la mise en place de cette expérimentation. Cette première phase d'investigation a permis de recueillir des données dans 23 académies, données dont l'exploitation a conduit à l'élaboration d'un bilan d'étape en janvier 2006.
- Au second trimestre de l'année scolaire, des observations ont été effectuées in situ par des inspecteurs généraux des collèges académiques dans douze académies, afin d'observer et d'analyser la mise en œuvre des PPRE dans les circonscriptions et collèges concernés. Le but de ce travail est de permettre, grâce au recensement des besoins ainsi que des ressources et des matériels à mobiliser, grâce aussi au repérage des « bonnes pratiques » et des dérives à éviter, de préciser plus finement ce que sont les PPRE, quelle forme ils peuvent prendre, à quels élèves ils peuvent s'adresser et d'en déterminer les conditions et modalités d'efficience.

Le cadre réglementaire, les dispositions d'accompagnement et les textes connexes

- « A tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre conjointement en place un **programme personnalisé de réussite éducative** ».

C'est ainsi qu'est prévue, dans la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, à l'article 16 cité ci-dessus, la mise en place des programmes de réussite éducative (PPRE), qui constituent l'un des dispositifs d'aide visant à faire acquérir à tous les élèves les éléments constitutifs du « socle commun » à la fin de la scolarité obligatoire, socle commun inscrit dans l'article 9 de la loi en ces termes :

*« La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un **socle commun** constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société » .*

L'article 17 précise encore :

*« Au terme de chaque année scolaire, à l'issue d'un dialogue et après avoir recueilli l'avis des parents ou du responsable légal de l'élève, le conseil des maîtres dans le premier degré ou le conseil de classe présidé par le chef d'établissement dans le second degré se prononce sur les conditions dans lesquelles se poursuit la scolarité de l'élève. S'il estime nécessaire, il propose la mise en place d'un dispositif de soutien, notamment dans le cadre d'un **programme personnalisé de réussite éducative** ».*

- **Le décret n° 2005-1014 du 24 août 2005** (BO n°31 du 1^{er} septembre 2005) **relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école** stipule dans l'article 4 que :

*« A tout moment de la scolarité élémentaire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre conjointement en place un dispositif de soutien, notamment un **programme personnalisé de réussite éducative**. Un document, préalablement discuté avec les parents de l'élève ou son représentant légal, précise les formes d'aides mises en œuvre pendant le temps scolaire ainsi que, le cas échéant, celles qui sont proposées à la famille en dehors du temps scolaire. Il définit un projet individualisé qui devra permettre d'évaluer régulièrement la progression de l'élève. »*

L'article 5 précise encore que :

*« Lorsqu'un redoublement est décidé et afin d'en assurer l'efficacité pédagogique, un **programme personnalisé de réussite éducative** est mis en place. »*

« Art 4-4 – Les écoles recourent aux interventions de psychologues scolaires, de médecins de l'éducation nationale, d'enseignants spécialisés et d'enseignants ayant reçu une formation complémentaire. Ces interventions ont pour finalités, d'une part, d'améliorer la compréhension des difficultés et des besoins des élèves et, d'autre part, d'apporter des aides spécifiques ou de dispenser un enseignement adapté, en

complément des aménagements pédagogiques mis en place par les maîtres dans leur classe. Elles contribuent en particulier à l'élaboration et à la mise en œuvre des programmes personnalisés de réussite éducative. »

« Art 9-1 – (...) Il (le projet d'école) organise la continuité éducative avec les activités proposées aux élèves en dehors du temps scolaire, notamment dans le cadre des dispositifs de réussite éducative. »

- **Le décret n° 2005-1013 du 24 août 2005** (BO n°31 du 1^{er} septembre 2005) **relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves au collège** précise dans son article 5 que :

« A tout moment de la scolarité, une aide spécifique est apportée aux élèves qui éprouvent des difficultés dans l'acquisition du socle commun ou qui manifestent des besoins éducatifs particuliers, notamment un dispositif de soutien proposé par le chef d'établissement aux parents ou au représentant légal de l'élève lorsqu'il apparaît que ce dernier risque de ne pas maîtriser les connaissances et compétences indispensables à la fin d'un cycle.

*Ce dispositif définit un projet individualisé qui doit permettre la progression de l'élève et son évaluation. Les parents sont associés au suivi de ce dispositif. Le **programme personnalisé de réussite éducative** prévu par l'article 3116361 du code de l'éducation est mis en place dans ce cadre. Il s'articule le cas échéant avec un dispositif de réussite éducative. »*

- **Le guide pratique pour l'expérimentation à l'école et au collège pour l'année scolaire 2005-2006** publié par la DESCO décrit le PPRE comme *« un plan coordonné d'actions, (...) formalisé dans un document qui en précise les objectifs, les modalités, les échéances et les modes d'évaluation. Il est élaboré par l'équipe pédagogique et discuté avec les parents. Il est également présenté à l'élève qui doit en comprendre la finalité pour s'engager avec confiance dans le travail qui lui est demandé. »*

- **La circulaire n° 2006-051 du 27-03-2006 BOEN n° 13, concernant la préparation de la rentrée 2006** indique pour l'école :

« Les PPRE seront généralisés à la rentrée. Ils s'adresseront prioritairement aux élèves qui, dès le CE1, connaissent encore des difficultés dans les apprentissages fondamentaux notamment en matière de lecture et d'écriture. La mise en place des PPRE sera assurée par l'optimisation des moyens actuellement consacrés à l'expérimentation des CP dédoublés et par la mobilisation des enseignants spécialisés des réseaux d'aide existants, ainsi que des maîtres surnuméraires dans les établissements de l'éducation prioritaire. »

Elle indique en outre :

*« L'évaluation continue des élèves doit aboutir à la constitution d'un **livret scolaire** retraçant la scolarité de l'élève dans le premier degré et dressant le constat objectif des compétences qu'il y a acquises en vue de l'entrée au collège. C'est sur la base de ce livret que seront organisés les échanges entre les maîtres du premier et du second degré afin de garantir la continuité des enseignements. »*

Elle précise encore pour le **collège** :

« Les PPRE s'adressent en priorité aux élèves dont les évaluations diagnostiques en début de sixième révèlent des retards significatifs dans les apprentissages fondamentaux. Les deux heures non affectées par classe de sixième seront mobilisées

pour organiser les PPRE. Le programme personnalisé de réussite éducative constitue tout autant une modalité de prévention de la grande difficulté scolaire, visant à empêcher le redoublement, qu'un accompagnement de celui-ci dès lors qu'il n'aura pu être évité.

Au cycle central, dans le cadre de la mise en œuvre du plan pour l'éducation prioritaire dans les collèges « ambition-réussite » une demi-heure est prélevée sur l'heure non affectée de chaque division de cinquième et quatrième. Chaque demi-heure restante en cinquième et en quatrième peut être utilisée en fonction des besoins de chaque collège, voire utilement globalisée dans le cadre du cycle central notamment pour déployer des PPRE.»

- **L'article L.421-5 du code de l'éducation, issu de l'article 38 de la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école**, institue un **conseil pédagogique** dans chaque EPLE et en précise la composition, le fonctionnement et les attributions :
« Ce conseil, présidé par le chef d'établissement, réunit au moins un professeur principal de chaque niveau d'enseignement, au moins un professeur par champ disciplinaire, un conseiller principal d'éducation et, le cas échéant, le chef de travaux. Il a pour mission de favoriser la concertation entre les professeurs, notamment pour coordonner les enseignements, la notation et l'évaluation des activités scolaires. Il prépare la partie pédagogique du projet d'établissement».
- **La circulaire n° 2006-051 du 27-03-2006 BOEN n° 13, concernant la préparation de la rentrée 2006** demande que soit conforté le pilotage pédagogique des établissements, grâce en particulier au **conseil pédagogique** qui doit être désormais installé dans tous les EPLE. Il est chargé entre autres de préparer la partie pédagogique du projet d'établissement.
La circulaire insiste sur l'attention particulière qui doit être portée à l'élaboration du projet d'établissement dont l'objet a été redéfini et élargi par la loi du 23 avril 2005 précitée :
« Le projet d'établissement doit explicitement déterminer des objectifs pédagogiques identifiés, cohérents avec les objectifs nationaux et académiques, notamment en matière de maîtrise des apprentissages fondamentaux, de conduite des programmes personnalisés de réussite éducative, de nouvelle organisation de l'enseignement des langues vivantes étrangères, de taux de réussite aux examens, d'orientation vers les études scientifiques... ».
- **La recommandation du Haut Conseil de l'Education concernant le socle commun** prévoit :
« Une appréciation régulière de l'évolution de chaque élève, plusieurs fois par an, permettant de repérer précocement les difficultés, condition sine qua non de la maîtrise du socle commun par tous les élèves. L'objectif est la réussite de tous les élèves à chaque palier : il faut pouvoir prendre à temps les dispositions nécessaires à la réalisation de cet objectif ».

I. Données et analyse d'une année d'expérimentation

I.1. Un pilotage inégal, un accompagnement trop limité

Les observations réalisées in situ sont venues confirmer l'analyse effectuée dès le premier trimestre de l'année scolaire : le pilotage de l'expérimentation des PPRE témoigne d'une grande diversité et de faiblesses évidentes. Le pilotage académique, le plus souvent peu prégnant à ce stade expérimental, a bien été relayé au niveau des départements, mais ce pilotage est resté le plus souvent technique. Il s'est traduit dans un premier temps par le choix des lieux d'expérimentation qui s'est effectué selon des critères variables, tous les sites ayant cependant en commun certaines caractéristiques : dynamisme de l'IEN de circonscription ou de l'équipe de direction du collège, réflexion antérieure sur la problématique du repérage et de l'analyse de la difficulté, engagement dans des dispositifs d'aide spécifique.

- Pour la mise en œuvre, dans **le premier degré**, une grande autonomie a été laissée aux IEN qui se sont saisis de cette innovation et ont tenté de guider les équipes d'école dans l'expérimentation, malgré toutes les incertitudes auxquelles ils étaient eux-mêmes confrontés.

Mobilisation de l'équipe de circonscription, rencontre avec les directeurs, réunion entre les acteurs des premier et second degrés, texte de cadrage élaboré par l'IEN en direction des écoles concernées, animations pédagogiques, tous les relais et outils habituels ont été requis. Ces initiatives, s'appuyant parfois sur les apports d'un groupe départemental, ont permis de clarifier localement les attentes, de donner des consignes de mise en œuvre allant même parfois jusqu'à la définition d'un véritable protocole : réflexion sur les critères de choix des élèves concernés, élaboration d'un outil de suivi individuel, réflexion sur les formes d'intervention.

Mais, au-delà de la bonne volonté évidente et de l'engagement permanent des équipes, ce pilotage local, faute de repères suffisants, a entraîné des pratiques diverses et parfois divergentes. Tout s'est un peu passé comme si chacun avait donné sa signification, son sens au PPRE, comme si chacun avait en quelque sorte inventé son PPRE.

- Dans **les collèges**, l'expérimentation des PPRE a été accompagnée de façon très variable, et en général de manière très peu prégnante, par les IA-IPR. Dans ce contexte, les établissements ont pu disposer d'une réelle marge d'autonomie pour tester, avec plus ou moins de bonheur, de nouvelles modalités d'aide, en général, au bénéfice d'un petit nombre d'élèves. On peut considérer que, lorsque le dispositif PPRE a été piloté au niveau départemental, peu de recommandations d'ordre pédagogique ont été formulées, les établissements étant alors livrés à eux-mêmes. En revanche, lorsqu'il a été piloté au niveau académique, les IA-IPR ont été amenés à s'investir dans des groupes de pilotage ou de suivi, dans ce cas, beaucoup plus limité, des réunions ont été organisées, des recommandations formulées.

Lorsque ces recommandations ont existé, elles ont sensiblement varié d'une académie à l'autre. Certains groupes de suivi ont conseillé de s'appuyer le plus possible sur les résultats obtenus par les élèves aux évaluations 6^{ème}, d'autres ont souligné plutôt les limites de cette évaluation, insistant par exemple sur l'importance du terme « *personnalisé* » (« *fondé sur le profil de l'élève¹* ») et l'opposant au terme « *individualisé* » (« *fondé sur le positionnement de l'élève dans une discipline, application mécanique de J'ADE* »). Les uns se sont attachés à proposer une bonne utilisation des intervenants extérieurs, les autres les ont ignorés, affirmant la prééminence de la relation professeurs / élèves. Certains des groupes pilotés par les IA-IPR ont estimé que seuls les professeurs de la classe devaient intervenir, et strictement dans le champ de leur discipline... D'autres ont estimé que les professeurs de la classe étaient concernés dans leur ensemble, affirmant ainsi : « *On peut envisager que l'aide soit apportée par un enseignant non spécialiste dans les matières retenues* »

Sans tenter de mener ici une étude exhaustive des orientations données on retiendra donc, pour l'expérimentation, une grande différence dans la prégnance du pilotage académique et départemental, dans le degré d'implication des corps d'inspection ainsi qu'une grande diversité dans les recommandations. Il s'agissait d'une expérimentation, à partir de textes officiels très ouverts et voulus comme tels ; certaines différences inévitables étaient sans doute voulues pour favoriser la richesse des expériences conduites.

Elles ne pourront cependant pas s'affirmer aussi nettement dans le cadre d'une opération qui ne sera plus expérimentale et qui suppose que soient remplies un certain nombre de conditions en terme de pilotage, d'information, d'organisation, de mobilisation des compétences et des ressources.

Les recteurs l'ont bien compris, car dès le mois de mai 2006, de nombreuses réunions ont été organisées au niveau académique comme départemental rassemblant inspecteurs, principaux, enseignants afin de réfléchir aux modalités de la généralisation et à son accompagnement par les corps d'inspection.

I.2. Les Programmes Personnalisés de Réussite Éducative : une réalité très diverse, parfois difficile à cerner

Les observations pratiquées dans les académies confirment les constats effectués au niveau national dans le bilan d'étape rédigé en janvier : le réseau retenu pour l'expérimentation est globalement conforme aux directives de la DESCO dans l'enseignement public, en revanche, l'implication de l'enseignement privé est nettement plus limitée.

- Dans le **premier degré**, la situation est relativement comparable d'un département à l'autre en ce qui concerne le nombre d'écoles engagées dans l'expérimentation.
- La situation est plus diversifiée au niveau du **second degré** : le plus souvent un seul collège public est engagé par département mais, dans quelques cas, on va au-delà (3 collèges ici, 4 ailleurs, 5 dans un autre département, par exemple), toutefois des disparités importantes sont à relever dans la mise en œuvre effective, certains collèges n'ayant fait cette année que réfléchir à ce qui pourrait être mis en place à la rentrée 2006. De plus, même lorsqu'il y a eu mise en œuvre effective, elle s'est faite selon des calendriers très variables et selon des modalités très diverses en termes notamment de public concerné, d'objectifs posés, d'organisation et de champs retenus.

¹ Les citations de ce paragraphe sont extraites de documents élaborés par des groupes de suivi pilotés par des IA-IPR.

I.2.1. Le public concerné et les objectifs visés

➤ Des PPRE pour quels élèves ?

- S'agissant du public visé par l'expérimentation **dans le premier degré**, la proportion d'élèves concernés dans les écoles engagées est très variable passant de 3% des élèves dans une école à 68% dans une autre. Le caractère volontairement ouvert de l'expérimentation peut sans aucun doute expliquer cette extrême diversité de situation. En effet, en choisissant d'expérimenter le PPRE à tous les niveaux de l'école élémentaire alors que d'autres se sont tenues aux préconisations officielles, cibler le CE2, certaines écoles expérimentales ont naturellement augmenté la proportion d'élèves concernés.

Les PPRE ont été majoritairement mis en place, non pas comme attendu au CE2, mais au cycle 2, et particulièrement au CP et au CE1, avec toutefois des écarts très importants en terme d'effectif par niveau dans les départements observés : de 0% à 67% en CP, de 0% à 81% en CE1, de 0,5% à 55% au CE2. La grande section maternelle n'est qu'exceptionnellement concernée et pour un faible nombre d'élèves. Les expérimentations au cycle 3 sont rares mais impliquent parfois un fort pourcentage de la population : 65%, 74%, par exemple.

- **Dans les collèges**, le niveau de classe concerné par les PPRE est massivement celui de la classe de 6^{ème} même si quelques collèges en ont proposé aussi en 5^{ème}, voire aux autres niveaux comme ce collège de 760 élèves qui comporte deux UPI accueillant des handicapés moteurs et des handicapés des troubles du langage et qui propose des PPRE en 6^{ème} (19 élèves), en 5^{ème} (16 élèves), en 4^{ème} (11 élèves) et aussi en 3^{ème} (6 élèves).

S'agissant de l'effectif concerné, des écarts existent : dans tel collège, c'est seulement 4,8% des élèves de sixième qui sont concernés par un PPRE alors que, dans tel autre, près du tiers de l'effectif est concerné. Mais, dans la plupart des cas, les PPRE s'adressent à un nombre réduit d'élèves (10 % des élèves de 6^{ème} environ) ; ils apparaissent alors comme une modalité d'aide différente, ne se substituant pas aux autres formes d'aide et correspondant, sur ce point, à ce qui est attendu.

Très clairement, c'est dans le premier degré que le choix des élèves a été le plus problématique. De fait, certaines interprétations ont conduit à une approche trop ciblée sur des catégories d'élèves et pas assez sur des individus, ce qui a engendré une systématisation inopportune du dispositif.

➤ Des PPRE pour répondre à quels types de difficultés ?

- **Dans le premier degré**, ce sont bien les élèves les plus en difficulté qui ont fait l'objet d'une prise en charge dans le cadre d'un PPRE. Cela apparaît dès le choix des écoles expérimentales, la plupart situées dans des secteurs difficiles souvent classés en REP ou en ZEP, et se confirme dans les seuils de compétences retenus pour choisir les élèves.

Les enseignants ont bien compris et intégré l'objectif visé par ce nouveau dispositif, avec toutefois des difficultés pour le mettre en œuvre, faute d'indicateurs objectifs

autres que les évaluations nationales, ce qui a nécessité des prises de décisions locales parfois surprenantes. Ainsi dans telle circonscription, toutes les écoles mettront en place des PPRE au CE2 en se fondant sur un seuil de difficulté identique fixé par l'IEN ; dans telle autre, l'initiative est laissée aux écoles. On décide ici que les PPRE seront organisés pour tous les élèves ne maîtrisant pas 40% des compétences attendues, on décide ailleurs qu'ils seront mis en place pour tous ceux ne maîtrisant pas 75% de ces compétences. Il s'agit là de décisions plus liées à des appréciations locales qu'à une analyse réfléchie des besoins des élèves.

Par ailleurs, si l'unanimité s'est faite, dans le premier degré, autour de la nécessité d'aider les élèves les plus en difficulté, des inquiétudes sont également apparues face à cette mobilisation qui allait accaparer une grande partie du temps de l'enseignant. Ces enseignants, relayés parfois par les IEN, posent alors la question des élèves en moindre difficulté qui pourraient se trouver délaissés et risqueraient ainsi de ne pas réaliser les apprentissages dont ils sont capables.

On voit poindre ici un des débats qui animent les équipes pédagogiques depuis des années : celui de l'équité et de l'égalité des chances. La différenciation pédagogique pose certes des problèmes d'organisation et de contenus didactiques mais elle se heurte surtout à la représentation que se font encore nombre d'enseignants de leur obligation d'être justes et équitables vis à vis de tous leurs élèves. Le PPRE, en les engageant à plus se mobiliser pour quelques-uns, pourrait, selon eux, les mettre parfois en contradiction avec cette obligation.

- La situation est analogue **au collège** quant au niveau de difficulté des élèves à qui on propose un PPRE mais le problème se pose de manière différente dans la mesure où l'enseignant n'est pas unique. Pour le choix des élèves, il s'agit plus directement d'une question de moyens.
 - Dans certains cas, les PPRE s'adressent plutôt à des élèves en difficulté moyenne, susceptibles de « *basculer du bon côté* » grâce à cette forme d'aide qui, s'ils n'en bénéficiaient pas, pourraient sombrer dans la grande difficulté.
 - Mais le plus souvent, le choix se porte sur les élèves dits en grande difficulté qui ne possèdent pas les « *compétences stratégiques* » de base, sans lesquelles aucun apprentissage ne peut se construire ; certains d'entre - eux sont même à la limite du décrochage scolaire, dans l'incapacité de profiter des enseignements dispensés dans le cadre ordinaire de la classe.

Les aides spécifiques mises en place sont alors différentes. Tout dépend en fait des besoins recensés, des moyens et des ressources qui peuvent être mobilisés. Toutefois, certains enseignants hésitent à s'investir dans ce type d'actions, estimant qu'elles relèvent trop d'une prise en charge globale et pas suffisamment de l'enseignement. Certes, ce type de position a été peu observé mais il pourrait poser problème s'il se confirmait.

Ces deux types de choix (élèves en grande difficulté et/ou élèves en difficulté moyenne) ne sont pas antinomiques ; ils sont en cohérence avec les préconisations de la DESCO qui précise dans le guide pour l'expérimentation que « le PPRE répond à des difficultés traduisant autre chose qu'une faiblesse passagère. Il concerne également des besoins particuliers qui, s'ils ne sont pas pris en compte, retardent fortement l'acquisition des connaissances et compétences constitutives fondamentales ».

➤ **Des PPRE en prévention et/ou en accompagnement du redoublement ?**

Le PPRE étant une modalité d'aide dont l'objectif est de contribuer à conduire chaque élève à l'acquisition des compétences du socle commun correspondant à son niveau de scolarité, il constitue de manière évidente une modalité de prévention de la grande difficulté scolaire visant ainsi à empêcher un redoublement.

Mais il peut être aussi une modalité d'accompagnement des élèves qui redoublent ou qui sont passés de justesse dans la classe supérieure si on se réfère à l'article 17 de la loi d'orientation cité précédemment.

- **Dans le premier degré**, la double fonction du PPRE a été bien perçue dès cette première année d'expérimentation mais l'objectif d'accompagnement des redoublements est nettement dominant.

Si l'on s'intéresse au niveau de prise en charge des redoublants, c'est au CP et au CE1 qu'il est le plus significatif. En ce sens, le PPRE a été naturellement intégré dans le dispositif antérieur de prévention de l'illettrisme. Il a été choisi, dès son expérimentation, comme un outil pour aider les élèves rencontrant des difficultés dès leurs premières années de confrontation aux apprentissages fondamentaux. Ce faisant, même s'ils sont organisés pour accompagner des décisions de redoublement, les PPRE s'inscrivent dans une perspective de prévention des difficultés ultérieures.

La fonction de prévention des difficultés, en dehors du redoublement, a été en fait peu prise en compte explicitement dans les départements observés, et là encore la disparité est évidente. Si certaines écoles ne se sont pas du tout engagées dans cette voie, quelques autres l'ont fait de manière plus significative mais à des degrés divers : ici 26%, là 48% des élèves non redoublants ont bénéficié d'un PPRE. On peut, à juste titre, s'interroger sur l'interprétation des textes qui a prévalu à ces choix.

- **Dans le second degré**, la situation est très différente. Il résulte des observations effectuées cette année que dans la majorité des cas les élèves bénéficiant d'un PPRE ont été choisis en fonction de leurs difficultés, le fait qu'ils soient ou non redoublants n'étant pas du tout déterminant : dans tel collège, sur les 99 élèves de 6^{ème}, 12 bénéficient d'un PPRE mais aucun des trois redoublants n'en bénéficie, dans tel autre sur les 133 élèves de 6^{ème}, 40 élèves bénéficient d'un PPRE dont seulement un redoublant sur les 13 recensés à ce niveau, dans tel autre encore, sur 73 élèves de 6^{ème}, 20 élèves bénéficient d'un PPRE dont seulement 2 redoublants sur les 6 recensés à ce niveau. Des exceptions existent cependant comme dans ce collège où l'expérimentation a été lancée à partir d'un projet existant antérieurement et centré sur la problématique du redoublement en 6^{ème} : 6 élèves redoublants ont bénéficié d'un PPRE dès la rentrée, 2 sont passés en 5^{ème} à la Toussaint et 2 à la fin du premier trimestre. Dans un autre collège, ce sont 8 élèves passés de justesse en 5^{ème} auxquels on a proposé un PPRE dès le début de l'année scolaire, des progrès significatifs ont été enregistrés pour 4 d'entre eux.

I.2.2. La mise en œuvre

- **Des PPRE ciblés sur les apprentissages fondamentaux et/ou sur des besoins éducatifs ?**

- Les PPRE ont été massivement organisés dans le **premier degré** pour répondre aux difficultés des élèves dans les apprentissages fondamentaux : lecture, écriture, production d'écrit, calcul.
Si la question du comportement de l'élève, son attitude face au travail, ou encore sa personnalité ont été prises en compte pour mettre en œuvre le PPRE, ces critères ne sont pas déterminants dans la prise de décision.
Bien que programmes de *réussite éducative*, les PPRE dans le premier degré s'inscrivent avant tout dans le domaine *des apprentissages scolaires*.
- **Dans le second degré**, la situation est plus nuancée, citons deux cas extrêmes.
 - Aux élèves en très grande difficulté, certains collèges choisissent de proposer, au départ, des PPRE dont les objectifs relèvent essentiellement de l'éducatif et de la méthodologie générale et peu du disciplinaire. On relève alors une forte implication des CPE dans le repérage des besoins et la mise en œuvre de ces PPRE. La logique qui préside à ces choix est que l'acquisition d'un comportement scolaire correct, le respect de certaines règles (l'assiduité, la ponctualité) et l'acquisition de méthodes concernant le travail personnel (tenir correctement son cahier de texte, apprendre ses leçons) sont des préalables indispensables à la construction de tout apprentissage. Il est clair que de tels PPRE, ciblés dans le temps, devront s'articuler ensuite avec des PPRE à composantes disciplinaires.
 - A contrario, on peut citer le cas d'un collège où les PPRE se résument à la mise en place d'une heure hebdomadaire de soutien en mathématiques et/ou en français, durant toute l'année scolaire, pour des élèves de 6^{ème} ayant obtenu un score inférieur à 30% de réussite à l'évaluation d'entrée. Dans ce cas, les aides sont exclusivement disciplinaires et apportées de manière disjointe, il n'apparaît en outre ni échancier, ni bilan(s) intermédiaire(s), ce qui constitue une dérive par rapport à l'esprit des textes.

Le plus souvent les PPRE mis en place recouvrent plusieurs champs mais à des degrés divers. Cela n'a rien d'étonnant dans la mesure où, en général, *les besoins individuels des élèves sont multiples*, ils peuvent être notamment disciplinaires, du domaine de l'appropriation des connaissances, d'ordre méthodologique, du domaine comportemental. Mais *ces besoins ont forcément une dominante* au moment du diagnostic ; dans la conception du PPRE, tout n'est pas à mettre sur le même plan, *des choix prioritaires sont à faire*.

➤ Des PPRE selon quels choix pédagogiques ?

- **Dans le premier degré**, la mise en œuvre effective révèle une extrême disparité des pratiques.
D'abord en ce qui concerne l'organisation des PPRE dans le temps : la durée des prises en charge, leur articulation avec la vie ordinaire de la classe sont des interrogations majeures pour les équipes. Les enseignants ont souvent l'impression de jongler avec l'emploi du temps, de prendre des décisions peu fondées en termes d'échancier : faut-il continuer l'aide spécifique pour favoriser l'approfondissement des apprentissages ou l'arrêter pour permettre l'intégration de l'élève dans le rythme de la classe ?
Le contenu des séquences proposées apparaît tout aussi problématique. Les enseignants se trouvent démunis face à des décisions qui leur semblent déterminantes :

proposer des contenus plus adaptés aux compétences des élèves mais avec un risque de totale rupture avec ce qui est proposé en classe ou à l'inverse des contenus proches avec le risque de ne pas suffisamment aider l'élève ? Que faire avec les élèves en grande difficulté dans plusieurs domaines ? Comment sortir de la répétition à l'identique des activités habituellement proposées en classe, comment échapper à la seule simplification des contenus, au seul ralentissement du rythme d'apprentissage ? Comment parvenir à une analyse pertinente de ce qui fait obstacle à l'apprentissage pour tel ou tel élève, comment, cette analyse faite, proposer des activités servant effectivement les besoins repérés des élèves ? Comment passer de l'analyse individualisée des difficultés des élèves à leur prise en charge personnalisée dans un dispositif semi collectif ?

Toutes ces questions, relatives aux choix pédagogiques, apparaissent comme autant de points qui doivent être résolus pour mettre en œuvre structurellement le dispositif PPRE ; c'est à l'identification de ses contenus que les écoles seront maintenant confrontées, c'est donc aussi dans ce domaine qu'elles devront être aidées.

- **Dans le second degré**, pendant cette année d'expérimentation, les PPRE, ont été relativement souvent la reprise à l'identique d'actions déjà engagées, que l'on intégrait dans le nouveau dispositif. Des actions lectures diverses, des études dirigées, des groupes de soutien déjà existants, des actions de remédiation en mathématiques ou en français, consécutives à l'évaluation d'entrée en 6^{ème} sont ainsi devenus des PPRE, ou des composantes de PPRE, par simple adjonction d'un entretien avec l'élève et/ou ses parents et la création d'une fiche individualisée de suivi. Compte tenu des conditions de mise en place de l'expérimentation, il n'y a pas de critiques particulières dans ces propos mais force est de constater que, dans ce cas, il n'y a pas eu d'avancée significative dans l'aide aux élèves en difficulté.

En revanche, lorsque des actions nouvelles et se voulant spécifiques ont été engagées, elles se sont organisées dans quatre directions principales :

- certains collèges ont mis en place des actions destinées à permettre un **accompagnement** des élèves en lien avec les cours de mathématiques et de français, en leur proposant le plus souvent des exercices d'application dans ces deux matières ;
- d'autres établissements ont choisi une entrée systématique par les **compétences** en français et en mathématiques, souvent liée aux évaluations 6^{ème} et à l'analyse assez cohérente que permet le logiciel J'ADE ;
- dans certains cas, les collèges ont établi leurs **propres listes de compétences...** et ce choix a parfois entraîné des simplifications réductrices² ;
- quelques établissements ont retenu le principe d'une entrée par la **méthodologie**, organisant des séances souvent animées par des intervenants extérieurs.

² On citera les « compétences transversales » retenues par un collègue de l'est de la France :

« A l'écrit, sait formuler une phrase complète en réponse à une question.

A l'oral, sait répondre à une question en s'exprimant de façon claire.

Sait lire une consigne et l'appliquer.

Recopie sans faute.

Copie de manière lisible et sans faute.

Retient un petit paragraphe par cœur. »

Quelques collègues, par ailleurs, ont été amenés à modifier très vite les orientations qu'ils avaient retenues en début d'année et l'on citera cet établissement du centre ouest qui est passé d'une approche par les compétences à un accompagnement des élèves en lien avec le cours, ce qui n'est d'ailleurs pas antinomique.

Au total, il n'est guère possible de dire qu'au collège cette expérimentation des PPRE ait fait réellement apparaître de nouvelles réponses pédagogiques aux difficultés rencontrées dans les disciplines par les élèves, notamment sur le plan de la personnalisation des approches.

Les propositions qui pourront être faites devront s'appuyer sur les pratiques existantes mais pour les dépasser. Sans oublier les contraintes de tous ordres, il s'agit de préciser d'abord les objectifs poursuivis - en lien avec le diagnostic porté - pour envisager ensuite les modalités pédagogiques permettant de les atteindre, les structures organisationnelles devant être adaptées pour permettre aux activités de se dérouler.

I.2.3. Le PPRE, une innovation encore mal identifiée

➤ **Le PPRE, programme *personnalisé* d'actions ?**

On peut se demander si la définition même du concept de personnalisation n'a pas posé problème aux enseignants qui l'ont appréhendé de façon très différente, confondant parfois personnalisation et individualisation.

Cette confusion apparaît à deux moments de la mise en œuvre des PPRE : lors de leur conception, dans la phase préalable d'analyse des besoins et, au moment de leur réalisation, dans la phase de prise en charge effective des élèves dans des activités. En effet, certaines équipes parlent indifféremment de personnalisation ou d'individualisation lorsqu'il s'agit d'analyser la situation de chaque élève, alors que d'autres parlent pour cette phase, uniquement de personnalisation, réservant l'individualisation à la phase de réalisation du PPRE.

S'ajoutent à ces interprétations des divergences sur le terme même de personnalisation.

- Pour certains, la personnalisation correspond à une centration sur la personne, oubliant un peu l'élève et ses difficultés d'apprentissage pour axer l'analyse sur les caractéristiques personnelles (intellectuelles, affectives, sociales, culturelles, physiques) de l'enfant ou de l'adolescent.
- Pour d'autres, la personnalisation est, à l'inverse, d'abord une prise en compte de l'élève, éclairée par une recherche et une connaissance de ses caractéristiques personnelles.

Ces ambiguïtés potentielles devront être levées et « la guerre des mots » évitée.

- **Dans le premier degré**, la personnalisation se révèle un enjeu déterminant de l'action conduite par les écoles expérimentales. Les équipes se sont attachées à prendre en compte l'analyse individuelle des difficultés des élèves, mais aussi l'environnement familial et certaines caractéristiques au niveau de la personnalité des enfants.

Le choix des actions à mettre en place a également fait l'objet d'une réflexion approfondie, la coordination des actions a été recherchée avec l'objectif de parvenir à des projets correspondant au mieux aux besoins des élèves.

Dans les faits, au-delà des intentions divergentes, les enseignants ont été confrontés à de nombreux obstacles :

- une évidente difficulté dans le repérage des compétences qui peuvent être considérées comme « stratégiques » et qui doivent être prises en charge dans un PPRE ;
 - une analyse très superficielle des difficultés et des erreurs commises par les élèves ;
 - des ressources didactiques et pédagogiques souvent trop limitées pour pouvoir vraiment renouveler les pratiques et offrir aux élèves concernés autre chose qu'une simplification ou une répétition des activités habituelles ;
 - une tendance à reproduire avec les PPRE les prises en charge déjà mises en œuvre à l'école.
- La situation est assez analogue **au collège**. En sixième, les élèves susceptibles de bénéficier d'un PPRE ont été essentiellement repérés sur la base de leurs résultats à l'évaluation d'entrée, grâce aux dossiers provenant de l'école élémentaire et grâce aux informations transmises par les maîtres de l'école quand des échanges existent, notamment dans le cadre d'une liaison CM2-6^{ème}. Certains enseignants se sont aussi fondés sur les observations qu'ils ont pu faire dans le cadre de la classe durant les premières semaines de l'année scolaire. Le choix des actions à mettre en place s'est effectué ensuite en fonction des moyens disponibles, des ressources mobilisables et de la possibilité de constituer (ou non) une véritable équipe capable de répondre aux besoins individuels repérés.

Dans certains cas, des groupes spécifiques ont pu être constitués car des moyens ont été dégagés pour cela et c'est dans ce cadre que la réponse personnalisée a été recherchée ; dans d'autres cas, plus fréquents, les élèves relevant d'un PPRE ont été intégrés dans des groupes d'Aides au Travail Personnel (ATP) existant et comportant évidemment d'autres élèves ; il s'est avéré alors plus difficile d'apporter une aide réellement personnalisée. Mais c'est au sein de la classe, dans les différentes disciplines, qu'il semble le plus difficile de prendre en compte les objectifs du PPRE de chaque élève concerné ; on se heurte, sur ce point, à la difficulté avérée de la différenciation pédagogique au sein de la classe et à la réalité souvent fragile du travail en équipe entre les enseignants d'une même classe.

Ainsi, malgré une réelle volonté de la mettre en œuvre, la personnalisation est plus souvent restée un projet que devenue une réalité, se heurtant notamment à deux obstacles :

- *le premier se situe au niveau du repérage des besoins et du choix des compétences « stratégiques » pour l'acquisition du socle commun, qu'il faut donc considérer comme prioritaires dans la conception des PPRE ;*
- *le second se situe dans l'ambiguïté actuelle concernant le concept même de personnalisation.*

➤ **Le PPRE, plan coordonné d'actions ?**

- **Dans les écoles**, l'articulation avec le RASED est toujours recherchée, les prises en charge par le réseau d'aide sont toujours intégrées dans les PPRE. Les actions conduites par d'autres intervenants (maître supplémentaire dans les CP, maître ZEP...) ou dans d'autres dispositifs organisés dans l'école (PPAP, décloisonnements, ateliers de soutien, ateliers d'expression...) sont également prises en compte pour organiser les PPRE. En ce sens, les enseignants ont bien coordonné leurs actions pour répondre aux difficultés de certains élèves.

Toutefois cette coordination s'arrête au seuil de l'école. La liaison avec d'autres dispositifs, extérieurs à l'école, reste plus rare et se réduit le plus souvent à l'aide aux devoirs notamment dans le cadre des contrats éducatifs locaux (CEL).

Peut-on alors parler d'un plan coordonné d'actions notamment si l'on s'aperçoit que l'intégration d'activités organisées hors temps scolaire, par exemple dans le cadre du dispositif de réussite éducative, n'a pas trouvé de réalité dans cette première phase d'expérimentation ?

En fait, dans le premier degré, les enseignants ont d'abord compris le PPRE comme un dispositif d'aide comprenant des actions spécifiques. Le fait qu'il soit un programme intégrant et coordonnant d'autres aides, échappant parfois aux acteurs directs de l'école, est resté une exception dans la phase d'expérimentation.

- **Au collège**, la question de la coordination des actions se pose en termes plus complexes dans la mesure où l'élève a en général un professeur par discipline. Certes des disciplines ont été plus spécifiquement ciblées, comme le préconisent les textes : le français et les mathématiques dans la majorité des cas, parfois aussi la langue vivante 1. Toutefois, certaines compétences, comme celles relatives à la maîtrise de la langue ou au calcul, peuvent être construites dans d'autres cours que celui de français ou de mathématiques. Il en est de même, par exemple, pour certaines compétences méthodologiques comme la lecture de consignes ou la recherche d'informations.

L'ensemble de l'équipe enseignante qui inclut le professeur documentaliste doit se sentir partie prenante, ce qui n'est pas toujours le cas, faute de communication suffisante ou suite au refus de tel ou tel enseignant.

C'est à ce niveau que le rôle de coordination du professeur principal est absolument déterminant.

De plus, les actions conduites par d'autres intervenants au sein du collège, comme les enseignants de SEGPA quand il en existe, les maîtres des UPI ou les assistants d'éducation nécessitent, pour être pleinement efficaces, une coordination forte avec ce qui est fait en amont et en aval au sein de la classe avec l'enseignant.

La dimension « coordination » des actions proposées dans le dispositif PPRE a en général été bien comprise et c'est un des caractères innovants de cette nouvelle modalité d'aide. Cependant, le souci de coordination qui ne correspond pas toujours aux réalités constatées, vu les obstacles rencontrés, s'arrête le plus souvent au seuil de l'école ou du collège et la prise en compte dans le PPRE d'actions qui pourraient se dérouler hors temps scolaire n'a guère trouvé place dans la phase d'expérimentation.

➤ **Le PPRE programme formalisé d'actions ?**

- **Dans le premier degré**, la formalisation a été effective mais souvent problématique. Toutes les écoles expérimentales observées ont formalisé les PPRE dans un document élaboré soit localement avec l'aide de l'équipe de circonscription, soit au niveau de la circonscription.

La collégialité de la décision est respectée par l'ensemble des équipes, le conseil de cycle animé par le directeur est l'instance de décision. Le document de contractualisation des PPRE s'appuie sur un constat, fixe des objectifs, prévoit un calendrier incluant une évaluation. À une exception près, dans les sites observés ce document associe l'enfant et sa famille qui reçoit une information explicite.

Cette formalisation vise, selon les textes, quatre objectifs :

- personnaliser l'aide en améliorant l'analyse des difficultés de l'élève ;
- maîtriser le cadre temporel de l'aide personnalisée ;
- donner toute sa place à la prise en charge collective de l'élève ;
- impliquer l'élève et sa famille.

Les deux derniers objectifs semblent facilement atteints : les PPRE ont facilité le travail en équipe au sein des écoles ; ils ont amélioré la relation avec les familles et rendu les enseignants plus attentifs à l'engagement de l'élève dans les actions qui lui sont proposées.

S'agissant du second objectif, ils ont également réinstallé le cadre temporel dans certains apprentissages, les PPRE sont organisés sur des durées courtes selon un échéancier nettement plus réduit que les dispositifs de soutien habituels. Les enseignants ont ainsi commencé à changer de logique en termes d'aide : grâce aux PPRE, certains sortent d'un dispositif d'aide globale qui nécessite une longue durée, avec tous les risques d'une dilution et d'une perte d'efficacité, pour entrer dans un dispositif ciblé sur une période courte permettant une action plus intense.

Quant au premier objectif, lié à l'analyse des difficultés, sa formalisation reste le point faible des contrats dans la phase actuelle de mise en œuvre des PPRE,

- parce que les enseignants n'ont pas de repères objectifs pour cibler les niveaux de difficulté à partir desquels un PPRE doit être envisagé,
- parce qu'ils manquent de ressources pour parvenir à une analyse pointue et opérationnelle des difficultés rencontrées par tel ou tel élève,
- parce qu'ils ont massivement choisi d'intégrer l'analyse des difficultés dans le document d'engagement de l'élève et de sa famille.

Ce dernier point mériterait sans doute une observation élargie et approfondie, toutefois, sur la base des documents observés, on distingue très clairement deux catégories de « contrats » :

- ceux qui, dans un souci d'exhaustivité et de transparence vis à vis des familles, ont donné beaucoup de place au bilan des difficultés de l'élève, ce qui a entraîné, la production d'un document parfois très lourd et technique comportant un fort déséquilibre entre la partie diagnostique et la partie engagement ;
- ceux qui, dans un souci d'efficacité et de clarté, ont réduit la partie bilan, limitant alors fortement la phase essentielle d'analyse des difficultés mais clarifiant la communication avec la famille grâce à un support plus court et moins technique.

Dans les deux cas la solution n'est pas totalement satisfaisante : tantôt, le contrat devient plutôt un outil de travail pour les maîtres au détriment de la communication avec la famille, tantôt, il est plutôt un document d'engagement au détriment du travail d'analyse. Une circonscription a tenté une troisième voie qui pourrait apparaître comme un bon compromis en recourant à deux documents pour chaque enfant bénéficiant d'un PPRE :

- une fiche diagnostique interne à l'école qui permet d'aller jusqu'au degré de technicité souhaitable ;
- un document d'engagement qui ne reprend que la synthèse de la fiche diagnostique à laquelle s'ajoutent tous les autres éléments du programme (objectifs, modes d'actions prévus, calendrier, évaluations...).

- **Dans le second degré**, parmi les collègues observés ayant effectivement mis en place des PPRE cette année, certains n'ont pas du tout effectué de contractualisation écrite, d'autres ont formalisé par écrit un programme mais ne l'ont pas communiqué aux parents, le document élaboré étant alors un support du travail de l'équipe. Un tel manque est regrettable car l'engagement des parents dans les PPRE, quand on l'obtient, leur permet un positionnement plus constructif vis à vis de la scolarité de leur enfant, ce qu'ils apprécient.

La majorité a élaboré un document de contractualisation, signé par le principal ou par délégation par le professeur principal de la classe, l'élève et ses parents.

Pour l'élaboration de ce document, les établissements ont le plus souvent été livrés à eux-mêmes et de ce fait, les documents élaborés présentent une grande diversité. On y retrouve en général quatre champs :

- un bilan des difficultés repérées qui intègre souvent les résultats de l'évaluation d'entrée en sixième ;
- l'explicitation des objectifs visés ;
- la description des actions qui seront mises en place, par qui et en quels lieux ;
- le principe d'une évaluation.

Il y manque très souvent un échéancier, même quand le PPRE est prévu sur une durée limitée, ce qui n'est pas toujours le cas.

Certains contrats sont plus riches et témoignent d'initiatives intéressantes dans le repérage des besoins : on y trouve trace, par exemple, d'un entretien d'explicitation avec l'élève conduisant à une auto-évaluation et au repérage non seulement des difficultés mais aussi des points forts sur lesquels celui-ci pourra s'appuyer pour évoluer.

Certains prévoient aussi des bilans-régulations, permettant une évaluation des progrès accomplis en cours de PPRE et éventuellement un infléchissement de celui-ci.

Comme dans le premier degré, certains documents de contractualisation, par souci de transparence et de précision, donnent beaucoup de place à l'explicitation des difficultés de l'élève et entrent dans des détails relativement techniques dans la description des actions qui seront mises en place. Il y a lieu de se poser la question de la lisibilité d'un tel document qui est alors plus un support pour le travail de l'équipe (très utile à ce titre), qu'un outil de contractualisation avec l'élève et sa famille.

L'importance de la formalisation a été bien comprise par les équipes lors de cette phase expérimentale, toutefois sa réalisation reste souvent problématique. Les supports utilisés se révèlent parfois peu opérationnels, des clarifications s'avèrent également nécessaires sur ce point.

➤ **Le PPRE, un levier de mobilisation collectif ?**

Dans sa conception le PPRE est fondé sur une pédagogie concertée, basée sur l'engagement : engagement des équipes, des enseignants, des élèves et des parents.

- Dans les **écoles expérimentales**, l'engagement des équipes et plus particulièrement celui des enseignants est très présent, de la phase d'analyse à celle de la réalisation du PPRE. Le travail d'équipe s'est trouvé renforcé pour prendre en charge collectivement les élèves concernés, le sentiment de s'engager collectivement sur des objectifs ciblés nécessitant coordination et cohérence s'est développé dans les écoles. En ce sens, le PPRE est venu légitimer dans les équipes expérimentales des comportements qui restaient parfois marginaux.

L'engagement des familles a été lui aussi massivement recherché. Là encore s'inscrivant dans une démarche la plupart du temps déjà installée, le PPRE est venu approfondir le lien école - parents en lui apportant deux inflexions. La première se situe dans un plus grand souci d'élucidation du projet pédagogique : les enseignants sont allés au delà du contact habituel en cas de difficulté chez un élève, contact qui se limitait le plus souvent à l'information du constat de la difficulté. Dans le cadre du PPRE les enseignants ont plus systématiquement expliqué aux familles ce qui faisait difficulté et transmis le projet d'action prévu pour l'enfant. Associées à la compréhension des difficultés rencontrées par leur enfant, les familles se sont trouvées plus impliquées. On trouve ici la seconde inflexion induite par le PPRE : les enseignants ont cherché à mieux engager les familles dans l'action pédagogique envisagée, ils sont parfois allés au delà, en les associant à cette action, en incluant dans le programme le soutien qu'elles pourraient apporter après la classe.

L'engagement des élèves est sans aucun doute la part la plus innovante de l'expérimentation. Les équipes ont compris qu'elles avaient là un levier pour faire progresser l'enfant, levier dont elles tiraient trop peu souvent parti. La formalisation du PPRE a permis, comme pour les familles, une meilleure élucidation avec l'élève des difficultés rencontrées, elle a également amélioré cette élucidation en associant l'enfant à l'analyse, elle a enfin souvent entraîné une modification de l'attitude de l'enfant face au travail scolaire. En étant associé à la construction du programme d'aide qui lui était destiné, en comprenant mieux les étapes de travail qui lui étaient proposées, l'élève a pu s'engager plus positivement dans le dispositif.

Au collègue, dans les sites expérimentaux, les équipes de direction et certains enseignants, en particulier les professeurs principaux, se sont impliqués fortement dans ce nouveau dispositif. En revanche, l'engagement des équipes pédagogiques, par classe et par discipline est plus rare. De même, les parents et les élèves n'ont pas tous réagi de manière positive, certains sont restés passifs voire réticents. L'adhésion n'a pas toujours correspondu aux attentes et les engagements pris n'ont pas toujours été tenus.

Par ailleurs, certains collègues posent la question de l'engagement de l'institution, pas seulement en termes de moyens horaires, mais aussi en termes de pilotage, d'accompagnement et de formation.

La mobilisation est en fait très liée à l'organisation temporelle du PPRE, l'engagement est possible parce qu'il est cadré dans le temps, un terme est fixé, des étapes sont prévues, la durée est limitée.

Ces évolutions, lorsqu'elles ont été repérées, sont tout autant liées au fonctionnement antérieur des équipes : c'est parce qu'elles avaient déjà l'habitude d'un travail en commun, parce qu'elles étaient animées du souci de l'implication de l'élève et de sa famille que les équipes expérimentales ont pu aller plus loin dans le cadre des PPRE.

Cette évolution sera sans doute moins évidente dans le cadre de la généralisation du dispositif.

II. Les conditions d'une généralisation du dispositif

Au vu des constats effectués lors de l'expérimentation, la généralisation à la rentrée 2006 suppose que soient remplies un certain nombre de conditions en terme d'information, d'organisation et de mobilisation des compétences et des ressources.

II.1. Conditions préalables à la mise en place à l'école et au collège

La mise en œuvre des PPRE nécessite du temps et se fera donc de manière progressive. Les PPRE supposent, pour être véritablement efficaces, une réflexion collective approfondie, acceptée et partagée par l'ensemble des acteurs, sur la démarche, ses objectifs et ses effets sur la politique d'ensemble de l'école ou de l'établissement : pédagogique, éducative, d'orientation. Le dispositif doit donc faire partie intégrante des projets d'école et d'établissement, qui s'inscrivent dans le moyen terme, entre 3 et 5 ans.

II.1.1. L'importance de l'information et de la communication

Comme tout dispositif nouveau, l'information de 1^{er} niveau donnée par les directeurs d'école, les IEN et les principaux à tous les acteurs susceptibles d'être concernés est essentielle. Ce nouveau dispositif n'a pas vocation à balayer et à remplacer toutes les actions déjà mises en place, en particulier celles dont les effets positifs ont été reconnus, mais l'approche se veut plus globale, davantage centrée sur la personne. Le risque peut être d'étiqueter PPRE toute forme d'aide existante, ou encore de considérer le PPRE comme une sorte de remède miracle, applicable à tout élève rencontrant des difficultés à un moment donné de sa scolarité obligatoire. On a pu voir des classes entières de 6^{ème} bénéficiant de PPRE, ou plus fréquemment, un déclenchement automatique du dispositif PPRE pour les Élèves Nouvellement Arrivés en France (ENAF), dyslexiques, de retour d'un atelier relais, ou bénéficiant de l'alternance en 4^{ème}.

Il revient donc aux équipes de direction de donner la première information, de définir les PPRE, de les situer par rapport aux autres dispositifs existants, de clarifier les objectifs recherchés. Cette information concerne non seulement les enseignants, mais aussi les autres personnels, les élèves et les parents.

De la qualité de la première information délivrée dépend la réussite du dispositif : mobilisation et implication des personnels, compréhension et adhésion des parents et des élèves à la démarche. Elle peut être orale ou être écrite, prendre des formes diverses, elle est dans tous les cas indispensable.

II.1.2. L'identification et la mobilisation des ressources disponibles (internes et externes)

- **Dans le premier degré**, les ressources sont d'abord internes à l'équipe pédagogique mais elles peuvent varier en fonction de la situation de l'école. Les petites écoles rurales ne disposent généralement que des enseignants titulaires des classes, s'adjoignant parfois des intervenants extérieurs sur des projets ou des apprentissages particuliers (ELV par exemple). Les PPRE vont donc devoir avant tout

s'organiser autour de l'équipe pédagogique et en priorité du maître de la classe concernée. Les échanges de services, les décloisonnements pourront toutefois faciliter des organisations nouvelles. En cas de besoins spécifiques, le recours à l'IEN devient essentiel puisqu'il s'agira de rechercher des ressources extérieures et de donner à ces intervenants les moyens d'agir dans la durée. Le recours aux membres du RASED apparaît naturellement comme le plus évident, ce qui aura des conséquences dans l'organisation de leur service. La mobilisation d'autres personnes est envisageable (maîtres supplémentaires ou assistants d'éducation recrutés dans le cadre du plan de prévention de l'illettrisme, maîtres itinérants recrutés sur des projets spécifiques par exemple), mobilisation qui relèvera elle aussi de la responsabilité de l'IEN en accord avec l'IA-DSDEN.

Les écoles urbaines disposent de plus de moyens notamment dans les secteurs difficiles, classés en REP ou ZEP. Outre les personnels déjà évoqués concernant les zones rurales, les « maîtres ZEP », les enseignants de CLIN, peuvent être mobilisés sur la mise en œuvre des PPRE, permettant ainsi de disposer d'enseignants supplémentaires capables de prendre en charge des groupes d'élèves, donnant ainsi de nouvelles possibilités de travail aux équipes en place.

Quelle que soit la situation de l'école, rurale ou urbaine, en ZEP ou non, la mobilisation des ressources ne relève que partiellement de l'équipe pédagogique puisqu'elle nécessite un redéploiement de l'action de certains personnels. Apparaît ici la nécessité d'un pilotage départemental et local de cette question, l'implication de l'IEN étant déterminante pour clarifier les types d'interventions possibles et pour redéfinir les modes d'intervention des personnels disponibles afin d'éviter certaines dérives.

Cette implication du niveau départemental et de la circonscription est encore plus évidente lorsqu'il s'agira de solliciter des ressources extérieures. En effet c'est la plupart du temps dans des dispositifs partenariaux dépassant l'environnement d'une seule école que ces ressources sont disponibles (Contrat Éducatif Local, Contrat Local d'Accompagnement Scolaire, soutien, plan de cohésion sociale...), le relais de l'IEN devient alors nécessaire.

- Dans la plupart des **collèges** expérimentaux, existait un projet pédagogique antérieur concernant l'aide aux élèves en difficulté à un niveau donné. Les chefs d'établissement ont donc pu trouver assez aisément des équipes pédagogiques volontaires.

Il sera cependant plus difficile de mobiliser les enseignants dans l'ensemble des établissements, en particulier lorsqu'il n'existe pas d'habitude de travail en équipe, certains professeurs craignant d'alourdir leur charge de travail pour un petit nombre d'élèves, par le temps passé à la concertation entre les intervenants et au dialogue avec les élèves et les familles. Dans les collèges appartenant aux réseaux ambition - réussite les « professeurs expérimentés supplémentaires » pourront être sollicités dès lors que leur positionnement aura été clarifié.

Dans tous les cas, les enseignants devront être mobilisés suffisamment tôt, le volontariat étant privilégié, pour préparer la répartition des services. Le choix des professeurs principaux revêt une importance toute particulière dans la mesure où ils jouent un rôle essentiel dans le pilotage, la coordination et le suivi des PPRE.

L'identification des ressources disponibles, internes et externes, constitue une étape importante de la préparation. La mise en œuvre des PPRE nécessite souvent l'intervention coordonnée de plusieurs catégories de personnels autres que les personnels enseignants, sans compter des intervenants extérieurs à l'école. Cela suppose un effort tout particulier de communication et de coordination entre des intervenants qui n'ont pas toujours l'habitude de travailler ensemble.

II.1.3. La validation du dispositif en conseil d'administration

Au collège, la démarche PPRE doit s'inscrire comme une composante du projet d'établissement consacrée aux propositions de l'EPLE en direction des publics prioritaires.

Dès à présent, le chef d'établissement se doit de présenter les visées de cette innovation, les principes de son organisation et les caractéristiques pédagogiques et éducatives de sa mise en œuvre au conseil d'administration. Cette information sur le dispositif, préalable au lancement des programmes individuels, est de nature à favoriser l'appropriation collective et à lever certaines ambiguïtés potentielles sur le bien fondé de l'action.

Les conseils pédagogiques, définis à l'article L.421-5 du code de l'éducation, dont la mise en place doit être généralisée à la rentrée 2006 dans tous les établissements du second degré, pourront non seulement être consultés mais plus encore contribuer à la réussite des PPRE en facilitant la concertation entre les enseignants et en évaluant l'efficacité du dispositif mis en place dans l'EPLE. Le conseil pédagogique doit être appelé, progressivement, à être l'instance de réflexion porteuse du projet d'ensemble et positionnée de telle sorte qu'elle soit en mesure d'en présenter les objectifs et de rendre compte des résultats obtenus.

II.1.4. La préparation de l'organisation (temps scolaire et périscolaire)

- Si la mise en œuvre des PPRE, **à l'école**, doit être concertée, ce n'est pas uniquement dans la phase d'analyse des difficultés et de choix des élèves. Cette concertation est tout autant nécessaire pour le travail d'organisation. Les PPRE passent souvent par la constitution de groupes d'élèves pris en charge spécifiquement ; l'organisation temporelle, interne à l'école ou articulée avec les services des intervenants extérieurs, devient alors déterminante. En fait, notamment dans les petites écoles rurales, cette question conditionne la faisabilité des PPRE. Il est donc nécessaire qu'elle soit abordée très en amont.

Le directeur d'école joue alors un rôle particulièrement important, c'est à lui que reviendra la responsabilité de l'organisation des nouveaux groupes d'élèves, de leur installation dans des locaux adéquats, selon des horaires adaptés, autant de questions particulièrement complexes dans le premier degré.

- **Au collège**, la mise en place des PPRE nécessite une organisation particulière des emplois du temps, qui doit permettre d'intégrer facilement, tout au long de l'année et en fonction des besoins, les élèves bénéficiaires d'un PPRE dans divers groupes de soutien ou d'aide. En effet, la solution consistant à retirer l'élève du cours « normal » de la classe pour participer à une action spécifique de soutien crée plus de problèmes

qu'elle n'en résout. Il faut donc anticiper cette organisation très en amont, à toutes les étapes des opérations de préparation de la rentrée.

Il convient de distinguer, même si d'importantes zones de recouvrement existent dans l'échantillon national (plus d'un tiers des collèges engagés dans l'expérimentation sont situés en ZEP ou en REP), la mise en place des PPRE et les opérations de relance de l'éducation prioritaire. En effet, toute école comme tout collège aura vocation, à la rentrée 2006, à mettre en place des PPRE et cela vaut pour ceux qui relèvent de l'éducation prioritaire comme pour tous les autres. Cela étant, il est clair que dans les collèges appartenant par exemple à un réseau « ambition-réussite », le nombre d'élèves concernés, les moyens disponibles et l'organisation pédagogique seront de nature différente. La présence dans ces réseaux d'assistants pédagogiques et de « professeurs expérimentés supplémentaires » offre des possibilités en terme d'organisation pédagogique notamment, dont ne bénéficieront pas les collèges qui ne sont pas en zone d'éducation prioritaire. Comme le stipule la circulaire de rentrée, ces derniers auront en effet à mettre en place les aides spécifiques relevant des PPRE en mobilisant les deux heures non affectées de chaque division de 6^{ème} et la demi-heure « non affectée » de chaque division de 5^{ème} et 4^{ème}.

En cette année expérimentale, certains établissements ont pu recevoir des inspections académiques des dotations complémentaires en heures supplémentaires effectives (HSE). Dans le cadre de la généralisation, la mise en place des PPRE ne pourra cependant être conditionnée à un supplément de moyens horaires, même si certains départements l'ont envisagé. Les collèges doivent donc prévoir très tôt en conseil d'administration lors de la discussion sur la DGH les coûts horaires éventuels liés aux PPRE, en utilisant leur marge d'autonomie.

La question des moyens est un sujet d'inquiétude dans ces établissements car la conception et la mise en œuvre d'un PPRE, plan coordonné d'actions conçues pour répondre aux difficultés d'un élève, est un véritable travail d'ensemblier qui exige du temps. En effet, outre les moyens nécessaires à la mise en place des aides spécifiques, il nécessite notamment des moments particuliers de dialogue avec l'élève et sa famille et des temps de concertation importants entre les différents membres de l'équipe afin d'assurer la bonne coordination des actions menées en direction de chaque élève concerné.

La construction des emplois du temps des professeurs devra donc prendre en compte la concertation et le travail en équipe : plages communes de concertation, alignement d'une heure pour les enseignants d'une même discipline à un niveau donné, « barrettes » qui permettent une certaine souplesse (mélange des classes, évolution de la composition des groupes de besoin au cours de l'année). On a pu noter aussi l'intervention très pertinente d'instituteurs spécialisés ciblée sur la méthodologie de l'apprentissage dans des collèges comportant une SEGPA, ce qui complexifie encore l'organisation des emplois du temps et des services mais constitue une véritable richesse.

Les élèves bénéficiant des PPRE peuvent être suivis par des emplois vie scolaire, le plus souvent des assistants d'éducation, pour l'aide aux devoirs et au travail personnel. Les services de la vie scolaire devront donc être sollicités avant la rentrée, pour prévoir dans le service des personnels éducatifs des plages pour encadrer des études dirigées ou accompagner le travail personnel des élèves.

Les conseillers d'orientation psychologues peuvent utilement être sollicités pour mener des entretiens individuels avec les élèves repérés en difficulté. Avec la généralisation des PPRE, il est à prévoir une augmentation sensible du nombre de leurs interventions. Or l'implantation de l'option de découverte professionnelle dans tous les collèges à la rentrée 2006 constitue pour les services de l'orientation une mission prioritaire qui nécessitera un accompagnement important des équipes des professeurs. Il serait souhaitable que les directeurs des CIO contractualisent assez tôt avec les principaux de collège du même bassin, pour hiérarchiser les priorités des services de l'orientation et en tirer les conséquences en terme d'organisation des emplois du temps des COP en établissement.

Les collectivités locales investissent de plus en plus le champ éducatif, des partenariats se nouent dans le cadre des politiques éducatives territoriales : contrat de ville, contrat éducatif local et tout particulièrement les dispositifs de réussite éducative en cours d'installation... Les élèves des écoles et des collèges bénéficient d'activités d'animation et d'aides diverses, des « accompagnements à la scolarité » hors temps scolaire, sans que la direction de l'établissement ou les enseignants en soient toujours informés.

Il devient indispensable, dans le cadre de la conception des PPRE, de rapprocher les divers intervenants et de conduire une réflexion sur l'emploi du temps global de l'élève, à la fois pour mieux comprendre l'origine des difficultés des apprentissages mais aussi pour permettre une prise en charge efficace, cohérente et concertée, de l'élève, dans et hors de l'école.

II.1.5. Le repérage et l'identification des élèves bénéficiant du dispositif PPRE : un travail d'équipe

- **A l'école**, les PPRE doivent être l'occasion d'un aboutissement du processus engagé par la mise en place des cycles. L'organisation du cursus scolaire des élèves doit définitivement sortir du domaine réservé du maître de la classe pour s'inscrire dans la réflexion collective de l'équipe pédagogique sous la responsabilité du directeur.

Toutefois cette démarche n'aura guère de chance de se mettre en place si les équipes ne disposent pas de points d'appui objectifs pour éclairer leur réflexion et leur analyse. Des protocoles d'évaluation adaptés à cette démarche sont déjà disponibles, par exemple au CP et au CE1, d'autres, au CE2 et en 6^{ème}, sous réserve d'une clarification, sont des recours efficaces. Il est donc déterminant de les préserver, de maintenir leur mise à jour³.

La définition actuellement en cours du socle commun et de ses différents paliers doit être l'occasion de compléter ce dispositif à partir duquel les enseignants pourront plus clairement identifier les élèves qui, au delà de la prise en charge globale de la classe, relèvent véritablement d'une aide spécifique dans le cadre d'un PPRE. La référence aux compétences du « socle commun » doit devenir le point d'appui des équipes.

³ C.f la circulaire n° 2006-095 du 9-06-2006, BO n° 24 du 15 juin 2006 qui précise « le dispositif national d'évaluation diagnostique pour l'année scolaire 2006-2007 ».

Reste posée la question du type de difficulté relevant d'un PPRE. En ce sens la phase d'analyse est déterminante. Le PPRE ne se substitue pas aux autres aides déjà proposées à l'école, il vient les compléter dans un domaine particulier : les difficultés d'ordre scolaire ; en effet, le PPRE concerne les apprentissages scolaires en français, en mathématiques ou en langue vivante et même si, dans l'analyse des difficultés, l'équipe pédagogique prend en compte des données sociales, socio culturelles, comportementales, elle se base d'abord sur les résultats scolaires pour arrêter sa décision d'engager un élève dans un PPRE.

Le PPRE est un programme spécifique, il doit donc concerner un nombre limité d'élèves, ceux qui ne parviennent pas, dans le cadre de l'offre ordinaire de la classe, à maîtriser les apprentissages indispensables pour poursuivre leur cursus. En ce sens le PPRE doit être l'occasion d'une réflexion sur le fonctionnement des classes et sur les pratiques effectives. Le PPRE ne peut venir suppléer une offre pédagogique inadéquate dans une classe, il faut d'abord poser la question du changement de cette pratique avant de décider de mettre en œuvre des actions spécifiques. L'implication de l'IEN devient ici évidemment nécessaire.

- **Au collège**, le repérage et l'identification des élèves concernés par les PPRE constituent une étape tout autant essentielle pour l'efficacité du dispositif. Ces activités doivent répondre à des critères précis, identifiés et communicables aux parents, et ne peuvent être laissés à la seule appréciation du professeur principal. Cette première phase de repérage des élèves et d'identification des difficultés suppose un travail d'équipe.

S'il ne semble pas souhaitable de définir au niveau national de manière très précise le profil des élèves concernés, tant les caractéristiques des établissements sont variées, il faudra cependant clarifier la situation des élèves en très grande difficulté.

Par ailleurs, tous les intervenants s'accordent sur la nécessité de limiter l'effectif des élèves engagés dans les PPRE, pour mener un travail efficace.

Le repérage part toujours de l'analyse des résultats scolaires, notamment aux évaluations à l'entrée en 6^{ème} complétée par l'observation des élèves en classe, pendant une durée limitée, puis d'une réflexion collective où interviennent les professeurs, mais aussi la direction, le CPE, le COP et les personnels sociaux et de santé, dont l'expertise peut être sollicitée pour mieux cerner l'origine des difficultés des élèves.

Concernant les élèves de 6^{ème}, les professeurs principaux doivent, en outre, s'appuyer sur les dossiers transmis par l'école primaire. Les informations actuellement recueillies sont de qualité variable. L'instauration d'un nouveau livret scolaire préconisé par la circulaire de préparation de la rentrée 2006 est de nature à assurer une meilleure continuité dans le suivi.

L'identification des élèves devant bénéficier d'un PPRE passe toujours par des regards croisés. Le professeur des écoles titulaire de la classe ou le professeur principal en collège ont un rôle majeur dans le recueil des données aboutissant au choix des élèves par l'ensemble de l'équipe pédagogique.

II.1.6. Les modalités des rencontres préparatoires à « l'engagement »

A l'école comme au **collège**, même si les enseignants ont à conduire en de multiples occasions des entretiens individuels avec des élèves et leur famille, leurs remarques et attitudes montrent que cette activité est spécifique lorsqu'elle est préparatoire au lancement d'un PPRE.

Il s'agit, en effet, d'entretiens de type particulier qui ont leurs caractéristiques propres.

S'agissant des rencontres avec les élèves, elles visent plusieurs objectifs, parallèles et successifs :

- la prise de conscience par l'élève de ses faiblesses mais surtout de ses atouts (connaissances et compétences possédées) car il s'agit bien d'une approche de réussite éducative ;
- l'adhésion au principe d'aide de type PPRE (démarche / modalités) ;
- l'affinement progressif du diagnostic porté sur l'élève par confrontation avec la perception qu'il en a et l'identification des domaines prioritaires d'action sur lesquels il accepte un engagement réel.

Le professeur des écoles ou le professeur principal qui assume cette activité (avec le concours éventuel d'un collègue) doit avoir pleinement conscience du fait que la maîtrise de cette phase est déterminante et qu'elle suppose la mise en œuvre de compétences spécifiques ; même s'il s'agit d'éviter toute approche psychologique (à visée thérapeutique), on ne peut, dans cette démarche quelque peu déstabilisante - au moins au départ - éviter d'aborder les questions d'ordre comportemental qui sont susceptibles de se poser à l'occasion de ce travail de l'élève sur lui-même.

On perçoit également le caractère singulier de ce dialogue qui, en plusieurs étapes, va conduire l'élève à une conscience plus claire de ses forces et faiblesses et l'amener à adhérer à la démarche comme aux contenus du programme.

Le PPRE n'est pas simplement une aide technique, il engage un processus de changement d'attitude d'une personne en difficulté dans un contexte qu'elle perçoit comme peu stable et équilibrant, il est donc nécessaire, pour chaque enseignant concerné d'avoir conduit, en équipe, une réflexion préalable à caractère méthodologique sur ce temps de « négociation », voire d'avoir bénéficié d'apports ou d'échanges de pratiques.

Il convient que l'enseignant, tout en restant un professionnel de l'éducation, se place délibérément sur le registre de l'objectivation d'une situation personnelle complexe. Il lui faut également bien identifier les leviers potentiels de l'action afin de choisir les axes de progrès acceptables par chacun.

S'agissant de la (des) rencontre (s) avec la famille (parfois un parent isolé) ou l'éducateur, il est important d'éviter deux écueils constatés sur le terrain :

- celui du faux échange entre « spécialistes » adultes à propos de « l'objet » élève, à partir des documents supports de l'équipe des professionnels enseignants ;
- celui de l'adhésion, par excès, au projet qui se situe sur le registre des promesses et non de l'engagement.

En fait, il s'agit d'éviter aussi bien le refus d'adhésion au programme (rare), que l'enthousiasme excessif.

La préparation de ce temps d'échanges d'informations, d'identification de besoins réels et d'appréciation de la capacité effective à contribuer à la réalisation positive du PPRE, suppose de la part de l'enseignant, tout à la fois une recherche de proximité confiante et un effort de

distanciation lucide sur la situation à maîtriser (estimation des véritables limites de l'effort qui sera réellement consenti).

Cette double préparation est un préalable essentiel :

- pour éviter toute dramatisation ou conflit lors de la phase de contractualisation, comme cela a pu être parfois constaté ;
- pour permettre de bien centrer le temps de lancement sur les objectifs prioritaires visés et les engagements de chacun des partenaires.

II.2. Les conditions du lancement réussi d'un PPRE

A l'école comme au collège, l'engagement étant un principe fort du programme personnalisé, les observations et analyses effectuées conduisent à considérer la phase de « contractualisation » comme un des moments clefs du dispositif, au même titre que celle liée à l'organisation préalable.

Dès lors que les activités d'information des acteurs potentiels, les travaux d'identification des ressources disponibles et des publics concernés ainsi que les approches méthodologiques liées aux modalités de l'aide ont été accomplis, la mise en œuvre directe pourrait paraître logique et naturelle ; or, la période de lancement du PPRE ne peut s'effectuer ni de manière spontanée ni en considérant qu'il s'agit d'une simple application de techniques par des spécialistes.

Au stade actuel des constats effectués sur les terrains de mise en œuvre, il apparaît souhaitable que soient créés trois types d'*outils complémentaires*, réalisées des séquences d'*information* en direction de deux catégories de personnes concernées et posé un *acte officiel* de lancement.

II.2.1. Trois outils au service d'une stratégie

Il s'agit d'éviter l'erreur qui consiste à passer directement d'une mise à plat des besoins de chaque élève identifié comme relevant d'une aide de type PPRE, à l'utilisation d'outils pédagogiques et éducatifs sans avoir élaboré *une stratégie d'ensemble de l'action envisagée, commune à tous ceux qui vont intervenir, à des degrés et titres divers, pour la réalisation du programme personnalisé.*

La réponse adéquate ne se met pas en œuvre comme on applique un revêtement mais à partir d'une série de choix qui vont *donner du sens à l'opération envisagée*, notamment par :

- la hiérarchisation des objectifs visés, fixant un cap majeur et des visées secondes ;
- la détermination d'une durée prévisionnelle, fruit d'une réflexion pragmatique entre le souhaitable et le possible, bien déterminée dans le temps scolaire ;
- l'identification des ressources les mieux adaptées à chaque élève et des modalités de leur association, par une recherche de cohérence entre les objectifs retenus et de complémentarité dans la mise en œuvre.

C'est un travail d'ensemblé qui doit conduire l'équipe pluri disciplinaire de professionnels de l'enseignement et de l'éducation à se doter d'une *stratégie*.

➤ 1^{er} outil : la stratégie individualisée de l'équipe

La stratégie de l'équipe sera consignée dans un document qui servira de cadre de référence, utilisé aussi bien comme feuille de route fixant le rôle et la place de chacun, que comme échancier, ou support de l'évaluation finale du programme individualisé.

La formalisation rigoureuse de cet outil est d'autant plus nécessaire qu'elle permettra à chaque membre de l'équipe de mieux s'approprier la proposition d'ensemble faite à chaque élève, de rendre plus fluides les relations entre les différents intervenants, diminuant par conséquent la durée du temps, inévitable, consacré aux concertations.

Sa réalisation devra respecter les choix méthodologiques énoncés ci-dessus, en particulier pour donner le bon « format » à chaque programme (ce qui impose « d'élaguer » entre les objectifs souhaitables) et servira de base au document de communication, utile à tous ceux qui ont à connaître des différents PPRE en cours d'exécution.

➤ 2^{ème} outil : la « fiche navette »

Ce document, plus spécifique **au collègue**, est destiné à faire circuler l'information nécessaire à tous les acteurs de l'établissement et, en particulier aux professeurs de la classe moins directement impliqués, au professeur documentaliste, au(x) CPE ; il comporte les informations nécessaires pour que chacun, dans sa fonction, puisse se positionner positivement, réagir par rapport à l'action en cours, y apporter une contribution éventuelle et la faire connaître à l'équipe directement impliquée.

Il convient, tout en conservant le caractère synthétique de ce document, de trouver les modalités les mieux adaptées pour y inscrire des données nouvelles et les faire circuler ; c'est pour cela que nous l'appelons « fiche navette ».

➤ 3^{ème} outil : le « contrat » d'engagements mutuels

S'il est bien sûr, lui aussi, une résultante du document portant stratégie, il ne doit surtout pas être confondu avec lui ; ***il est exclusivement l'outil de l'élève et de sa famille.***

Ce document a donc ses caractéristiques propres en fonction de ses utilisateurs et de l'utilisation qui doit en être faite.

Il répond, dans sa forme comme sur le fond, à deux impératifs : ***il doit être lisible et dicible par ses destinataires / utilisateurs.***

Les constats effectués sur le terrain ont montré que ce document est assez souvent confondu avec le document cadre de référence et, de ce fait, ne permet pas d'établir une situation de communication efficace, positionnée sur le bon registre ; ainsi conçu, il contribue, parfois, à empêcher les conditions mêmes d'un dialogue.

Des interrogations ont été exprimées à propos du ***traitement des données confidentielles*** dont la gestion et l'utilisation ont parfois été évoquées comme un problème. Il ne convient pas d'apporter une réponse univoque à cette légitime interrogation mais de conseiller aux équipes de se doter, dès le démarrage de l'action, d'une modalité de fonctionnement adaptée à la nature de ce dossier, qu'il s'agisse du lieu de stockage, du mode de consultation et des limites d'accès à certaines pièces pour les différentes catégories de personnels.

Plus globalement, il est également nécessaire de rappeler que si, en matière de diagnostic et d'élaboration de la stratégie individuelle de chaque PPRE, il est souhaitable de posséder les informations majeures liées à la scolarité antérieure de l'élève considéré (résultats, aptitudes, compétences acquises, informations liées aux comportements passés...), il est tout aussi indispensable de les utiliser seulement comme telles et d'éviter, inconsciemment ou non, qu'elles ne pèsent par excès sur l'approche de l'élève et les propositions du programme d'aide individualisée (éviter l'effet Pygmalion). S'agissant, sur ce point, des élèves de 6^{ème}, s'il est

souhaitable d'avoir une connaissance suffisante de leur dossier sur pièces et par contact direct avec les maîtres, il est tout aussi indispensable de les aborder avec un regard neuf et prospectif, sans préjuger de leurs capacités et, surtout, de les considérer essentiellement comme des collégiens et non comme d'anciens élèves du premier degré ; la prise en compte de cette dimension psychologique de l'aide « préventive » est une ardente nécessité.

Il convient d'insister ici sur le fait que le document stratégique et le document d'engagements mutuels sont de nature différente, ont des finalités propres et que la formalisation de chacun d'eux est une exigence forte pour la réussite du PPRE et non un exercice purement formel.

II.2.2. Deux séries d'informations

A l'école comme **au collège**, la mise en place d'un PPRE pour quelques élèves d'une classe n'est pas sans incidences sur la classe, l'attitude des pairs et le positionnement de chaque élève qui « entre » en PPRE. L'introduction de cette diversification nécessite d'être également maîtrisée dans ce domaine mais aussi par rapport aux autres adultes moins directement concernés et aux instances qui ont à connaître ce type de dispositif, à l'évaluer ou à participer aux régulations pédagogiques qu'il suppose, dans le cadre du projet d'école et d'établissement (conseil pédagogique au collège, par exemple).

➤ **L'information des autres élèves**

Il est souhaitable qu'une présentation précise et adaptée soit effectuée, au collège, dans les classes concernées pour éviter toute dérive liée à la méconnaissance des principes et de la démarche d'aide, mise en œuvre par l'intermédiaire du PPRE.

Il s'agit d'éviter aussi bien les réactions de stigmatisation des élèves concernés que les frustrations que ne manque pas de produire, chez certains, le fait de ne pas en être bénéficiaire.

On ne doit pas exclure, a priori, de s'interroger sur la place et le rôle que pourraient jouer les délégués de classe dans la mise en œuvre de ce type d'action.

➤ **L'information de l'équipe pédagogique**

Il paraît souhaitable qu'elle relève de l'initiative du professeur principal, s'effectue à partir du document stratégique et donne lieu à une présentation de la fiche synthétique. Il ne s'agit pas, bien sûr, de normer cette activité mais d'attirer l'attention sur le fait que ce temps d'information et d'échange est porteur d'une valeur ajoutée potentielle dans la mesure où il peut créer une synergie, susciter une attitude positive, une attention particulière, voire même conduire à effectuer des apports complémentaires judicieux car « en situation ».

II.2.3. Un acte officiel

Le plus souvent, les innovations, surtout lorsqu'elles sont de type « remédiation / soutien », ont été intégrées aux emplois du temps des élèves concernés comme des activités banalisées, sans identifiant particulier ni implication affichée des parents, voire de l'équipe pédagogique.

Sans donner au lancement du PPRE un lustre excessif, les observations effectuées montrent tout l'intérêt de poser un acte dont le caractère officiel, quelque peu solennel, marque l'intérêt porté par la communauté éducative (l'institution) à cette activité individualisée. Il s'agit, en effet, de *signifier la valeur d'engagements explicitement formulés et énoncés aux trois parties prenantes*. S'il est nécessaire d'éviter toute équivoque sur la notion de « contrat à durée déterminée », il convient que ce temps d'appropriation possède une véritable dimension éducative.

Il est donc nécessaire d'en prévoir une organisation structurée, d'en faire, certes, un temps d'échanges mais surtout de présentation, d'entretien, pour accroître la crédibilité de cette phase de contractualisation du projet individualisé. Le registre de la simple conversation n'est pas de mise et il paraît opportun, du moins dans un premier temps, que les personnels de direction s'impliquent, aux côtés des professeurs principaux, dans la réalisation de ce moment clef de positionnement des acteurs, plaçant chacun devant une responsabilité bien identifiée à assumer.

Ce mode de lancement, centré autour du principe de l'aide individualisée, est de nature à donner confiance à l'intéressé, identifié comme acteur à part entière de son programme, impliqué dans un système relationnel transparent, en particulier vis à vis de sa famille ou de son éducateur, et placé par l'« école » dans une dynamique de progrès.

II.3. Conditions d'une mise en œuvre pédagogique efficace et réussie

II.3.1. Les fondements de l'action pédagogique

➤ Une triple vocation

D'une façon générale, s'agissant des apprentissages disciplinaires, les PPRE ont potentiellement, sur le plan purement pédagogique, une triple vocation, de prévention d'accompagnement et de remédiation.

- Ils ont valeur préventive chaque fois qu'ils apportent à l'élève les savoirs et savoir-faire qu'appelle la notion qui va être étudiée. Ils anticipent sur l'éventualité de l'échec, aident *avant*, et mettent en place ou réactivent les compétences nécessaires afin de favoriser les apprentissages à venir.
- Ils accompagnent l'élève au fil des différentes séquences d'enseignement en proposant diverses formes d'aide aux apprentissages en cours (appropriation progressive, au rythme de l'élève et en fonction des difficultés qu'il rencontre, exercices complémentaires, préparation des devoirs, mémorisation des leçons). Ils aident ainsi *pendant* les apprentissages.
- Ils prennent en charge l'élève à la suite de séquences organisées pour l'ensemble de la classe, ils suivent le cours, et permettent des formes de remédiation immédiates. Il s'agit alors de revenir sur les erreurs commises par un élève pour les analyser, de reprendre une partie du cours et de la réexpliquer, si possible selon une démarche différente et en décomposant le plus possible les difficultés repérées. Ils aident alors *après*, afin d'assurer des apprentissages effectifs.

➤ **Trois principes forts**

• **La classe, structure de référence**

Les PPRE se déroulent en articulation directe et étroite avec la classe et le cours. S'ils écartent parfois les élèves du fonctionnement collectif habituel, ils ne les isolent pas dans un groupe fixe et durable, perçu parfois comme un groupe de relégation.

De fait, l'aide apportée peut être dispensée selon des approches diversifiées :

- à la fois dans des moments particuliers, dans le cadre de groupes à effectifs restreints permettant l'individualisation des apports, constitués en fonction des besoins spécifiques repérés pour une durée limitée correspondant au calendrier prévu dans le document de contractualisation ;
- et au sein même de la classe dans le cadre de la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée adaptée.

Les PPRE préservent l'appartenance à la classe en aidant spécifiquement les élèves concernés à atteindre les objectifs fixés dans ce cadre.

• **L'enseignant, « maître du jeu »**

Les apports spécifiques disciplinaires dispensés dans le cadre du PPRE sont assurés prioritairement par des enseignants de la discipline et, dans toute la mesure du possible, par l'enseignant de la classe, de façon à pouvoir proposer une réponse, globale et cohérente, aux difficultés observées et analysées.

Dans le cas où ces apports sont dispensés par d'autres intervenants (autres enseignants, maîtres du RASED, maîtres de SEGPA, assistants d'éducation, ...), leur action devra faire l'objet, en amont de commandes précises de la part de l'enseignant, en aval d'une évaluation de l'activité déléguée et d'une exploitation dans le cadre des activités de la classe ; cette exigence nécessite une étroite collaboration, garante de la cohérence des apports dispensés.

C'est l'enseignant de chaque discipline concernée qui est maître du jeu ; c'est lui qui oriente et coordonne les actions et les coopérations correspondantes dans la phase de mise en œuvre.

• **Le maître de la classe à l'école ou le professeur principal garant de la cohérence de l'ensemble des apports.**

Certains apports nécessaires dans le cadre des PPRE ne relèvent pas exclusivement d'une discipline mais peuvent être de nature transversale, par exemple :

- si les évaluations nationales révèlent, chez un élève, des difficultés dans le domaine de la lecture. La remédiation ne doit pas être effectuée uniquement pendant le cours de français. A partir des indications données par le professeur de français, elle doit être organisée dans toutes les disciplines où l'élève est amené à lire d'autres types de textes : histoire, géographie, SVT, mathématiques aussi où la lecture d'énoncés, la compréhension de consignes, la recherche et l'organisation de l'information sont identifiées dans le socle commun comme constitutives de l'activité mathématique. Ce croisement de regards sur la manière dont l'élève lit des textes par nature divers et sur la densité des lectures variées qu'il sera amené à faire pourra être alors fructueux ;

- si on décèle chez un élève une faiblesse dans la maîtrise de l'oral - toutes les disciplines prenant appui sur la maîtrise de l'oral - il est important de demander à l'ensemble des enseignants d'aider l'élève dans ce domaine ; les enseignants de disciplines dans lesquelles la relation à l'élève est différente (EPS, arts plastiques, technologie notamment) peuvent alors jouer un rôle essentiel.

Enfin, si le PPRE intègre, outre des actions spécifiques organisées au sein de l'école ou du collège, d'autres aides mises en œuvre à l'extérieur, ces différentes actions doivent être mises en interaction.

Le maître de la classe à l'école et le professeur principal au collège ont ici un rôle essentiel à jouer dans la mise en synergie des différentes aides apportées.

II.3.2. Les modalités pédagogiques

Les modalités pédagogiques de mise en œuvre des PPRE peuvent être assez facilement précisées : il convient de connaître l'élève, d'analyser ses difficultés, d'apporter des réponses aux difficultés analysées et d'évaluer les progrès. Bien sûr, la réalité des classes et des élèves, la complexité des situations réelles, le dit et le non dit – ce que souvent les élèves en difficulté refusent de dire – ne permettent pas un déroulement aussi linéaire et, dans la réalité des classes, des doutes, des tâtonnements, des hésitations sont inévitables. Il n'en reste pas moins que, pédagogiquement, une logique d'ensemble peut s'affirmer.

➤ **Connaître**

Il importe d'abord de connaître véritablement chacun des élèves bénéficiant d'un PPRE. Cette phase essentielle pour leur efficacité a fait précédemment l'objet d'un développement. Il s'agit de mettre en correspondance ce que l'on sait de l'élève, avec les objectifs d'apprentissage qui lui seront proposés. Cette démarche permettra de se situer plus efficacement dans le registre pédagogique.

➤ **Analyser**

Sur un plan strictement pédagogique, les difficultés des élèves sont multiples, d'origine diverses, et donc souvent difficiles à bien analyser. La tendance la plus spontanée, régulièrement constatée, est donc de vouloir apporter des solutions avant d'avoir recherché les origines des difficultés. C'est alors que peuvent apparaître, par exemple

- en français, les fiches de lecture uniformes (texte, questions sur le texte) censées apprendre à mieux lire, les exercices répétitifs, les tentatives de mémorisation de règles qui ne peuvent être appliquées que mécaniquement car les apprentissages préalables qu'elles exigent ne sont pas en place ;
- en mathématiques, les séries d'exercices techniques de calcul ou d'application mécanique de règles conduisant à une mémorisation sans réflexion dont les effets seront limités et éphémères dans la mesure où les apprentissages préalables correspondants n'ont pas été installés.

Il est donc indispensable pour des raisons d'efficacité que, dans le cadre des PPRE, les enseignants soient persuadés de l'impérieuse nécessité d'analyser l'origine des difficultés

avant de chercher à leur apporter des réponses. Ce n'est pas l'attitude la plus courante chez des maîtres et des professeurs qui n'ont pas été suffisamment formés à ce type d'approche. Il est donc indispensable de leur proposer des pistes d'analyse dans ce domaine et de les amener à se poser prioritairement un certain nombre de questions relatives à la façon dont l'élève construit ses apprentissages et les met en œuvre :

- comprend-il ce qui lui est demandé, est-il en mesure de trouver dans les textes les informations indispensables, sa lecture des consignes est-elle suffisamment efficace, sa compréhension des énoncés de problèmes lui permet-elle d'entrer dans une démarche de résolution ?
- les démarches, les méthodes (ou, parfois même, l'absence de méthode), propres à l'élève lui permettent-elles de travailler de façon efficace, en fonction de la tâche qui lui est demandée et de suivre le rythme de la classe ?
- quels sont les savoirs ou les savoir faire nécessaires pour effectuer le travail demandé, dont il ne dispose pas, qu'ils aient été mal assimilés ou mis en place puis oubliés ou bien encore non proposés au fil de la scolarité ?
- parvient-il à croiser lecture efficace et démarche adaptée pour utiliser de façon pertinente les outils (dictionnaires, manuels, encyclopédies) susceptibles de l'aider à résoudre ses problèmes ? parvient-il à croiser différentes sources d'informations et à les organiser pour répondre aux questions qui lui sont posées ?
- parvient-il à choisir une procédure efficace, qu'elle soit personnelle ou experte, et à mobiliser ce qu'il sait pour répondre à une question nécessitant une prise d'initiative ?
- quelles formes de raisonnements ou de démarches défectueuses peuvent l'amener à développer des conclusions inexactes, ou obtenir un résultat erroné même à partir d'éléments exacts ?
- quel est le comportement de l'élève par rapport aux erreurs qu'il commet, est-il capable de les repérer, d'en analyser l'origine ou les origines ?

Certes ces questions sont rudimentaires, certes cette liste qui n'est ni exhaustive, ni hiérarchisée, doit être envisagée davantage comme un appel à la réflexion que comme une réflexion aboutie, certes les questions posées appellent des réponses multiples et les difficultés peuvent se cumuler chez un même élève, mais cette forme d'analyse est indispensable pour apporter, en lien avec le cours, des réponses véritablement personnalisées et adaptées aux besoins.

L'analyse des difficultés des élèves et de leurs raisons profondes, qu'elles se situent au niveau de la construction des apprentissages ou de leur mise en œuvre, la recherche d'actions susceptibles d'y remédier, la réflexion sur les compétences que cela engage doivent conduire de façon inéluctable, les professeurs à s'interroger sur leurs propres pratiques. Au-delà du cadre des PPRE, cette recherche constitue un excellent levier d'évolution pédagogique.

- Dans le **premier degré**, des travaux permettent aux IEN de guider les équipes dans ce domaine. Poursuivant le travail engagé depuis plusieurs années ils pourront reprendre les outils disponibles en matière d'évaluation (GS, CP, CE1, mais aussi les évaluations nationales CE2 et 6^{ème}) qui permettent de conduire une analyse pointue des difficultés des élèves. Les documents diffusés dans le cadre de l'opération de prévention de l'illettrisme (lire au CP, lire au CP2) sont également des supports particulièrement utiles pour engager les enseignants dans l'anticipation des obstacles à l'apprentissage, l'analyse des erreurs et la relance des activités.

- Dans le **second degré**, des réponses apparaissent aussi, par exemple dans les documents d'accompagnement des programmes, mais beaucoup reste à faire pour informer et former des professeurs susceptibles d'apporter des réponses véritablement personnalisées.

➤ **Apporter des réponses**

Quelques grandes orientations, quelques axes pédagogiques essentiels, doivent être adoptés par les professeurs pour utiliser pleinement les possibilités offertes par les PPRE. Il est fondamental, après avoir analysé les origines des difficultés :

- de trouver, sur une durée garantissant la fiabilité du diagnostic, les formes de réponses adaptées en s'appuyant sur cette analyse première, de façon personnalisée, c'est à dire en fonction des difficultés précises repérées chez tel élève particulier ; cette phase pourra passer par un dialogue lui permettant de comprendre ses erreurs, d'en trouver les origines et, à terme, de les corriger ;
- de s'appuyer, dans le dialogue avec l'élève, sur les savoirs et savoir faire en place pour lui montrer qu'il sait, qu'il est capable de... ;
- de décomposer dans tous les cas les difficultés et d'amener progressivement l'élève à trouver les étapes nécessaires pour parvenir au résultat demandé ;
- de faire acquérir les capacités méthodologiques (organiser son travail, en particulier dans le temps, se servir utilement des manuels...) et les savoir faire (savoir mémoriser, savoir reprendre et améliorer un brouillon en utilisant des outils, savoir relever et utiliser des informations...) indispensables à la construction des apprentissages et d'être attentif à la manière dont l'élève est capable de les mettre en œuvre au quotidien ;
- de revenir, dans le cadre de l'aide mise en place, sur les notions non maîtrisées, avec des démarches différentes de celles utilisées en cours, toujours adaptées à la personnalité de l'élève concerné (pédagogie du détour par exemple) ;
- de vérifier systématiquement les nouveaux acquis et la capacité de l'élève à les mettre en œuvre, notamment en utilisant pendant les cours ce qu'il a appris dans le cadre du travail personnalisé ; c'est le problème du transfert qui représente une réelle difficulté chez certains élèves.

Grâce à l'accompagnement qui devra être proposé (animation pédagogique, formation, mise à disposition de ressources sous formes diverses), les enseignants devront être en mesure de choisir les contenus d'activités et les modalités pédagogiques correspondant aux besoins repérés ; faute de quoi, le PPRE restera confronté aux limites actuelles de l'aide apportée, lorsqu'elle se limite à une reproduction, en groupe restreint, d'exercices techniques ou d'activités habituellement conduites en classe complète, démarche qui a fait la preuve de son inefficacité.

➤ **Évaluer**

L'évaluation joue un rôle central dans la conception et la mise en place des PPRE ; elle a sa place :

- au départ, pour le repérage des élèves à qui l'on va proposer un PPRE ;

- au moment de la contractualisation, pour cibler avec précision les objectifs qui seront assignés à chaque PPRE, notamment en terme de compétences à maîtriser ;
- pendant le déroulement du PPRE, pour suivre pas à pas l'évolution des progrès de l'élève et lui permettre d'en prendre conscience ;
- à la fin du temps de contractualisation, pour faire le point sur les réussites et mettre un terme au PPRE ou le prolonger en l'infléchissant si besoin.

Les PPRE doivent être l'occasion pour les enseignants de s'engager dans une réflexion sur ce qu'est l'acte d'évaluer les acquis des élèves et leurs besoins en terme de compétences, à tous les stades des apprentissages, démarche dans laquelle chacun aura à s'engager dans le cadre de la mise en place du socle commun.

II.4. Le pilotage, l'accompagnement

II.4.1. Le pilotage par les recteurs et les IA-DSDEN

Dans le cadre de la généralisation, la nécessité d'un pilotage ferme apparaît désormais clairement, le pilotage académique, peu prégnant au lancement de l'opération, s'affirme d'ailleurs progressivement, pour préparer dans de bonnes conditions la généralisation des PPRE : organisation de séminaires de réflexion destinés aux personnels d'encadrement, inspecteurs et personnels de direction, mise en place de modules de formation. Il est certain que, sans impulsion forte des recteurs, et par délégation, des IA-DSDEN, les écoles et les collèges auront du mal à mobiliser les équipes pédagogiques pour faire des PPRE un dispositif opérationnel dans des délais raisonnables.

Les recteurs doivent donc clairement identifier les PPRE comme dispositif privilégié à l'école et au collège pour prévenir ou traiter la difficulté scolaire, que ce soit dans le cadre des lettres de mission données aux personnels de direction ou aux inspecteurs ou dans celui de la contractualisation avec les établissements.

Au niveau des **collèges**, les personnels de direction, qui jouent un rôle essentiel comme pilotes pédagogiques de l'établissement, doivent recevoir des autorités hiérarchiques des directives claires en ce sens. Dans le cadre de leur évaluation, ils sont destinataires, sur la base du diagnostic qu'ils élaborent, d'une lettre de mission qui fixe les objectifs prioritaires de leur action dans l'établissement pour une période donnée à l'issue de laquelle ils seront évalués. Par ailleurs, la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) donne aux établissements une responsabilité budgétaire plus grande en fonction d'objectifs pédagogiques clairement déterminés dans le cadre d'un contrat entre l'académie et les établissements. Ceux-ci disposent d'une marge d'autonomie accrue qui s'accompagne de l'obligation de mesurer l'efficacité des actions entreprises et de rendre compte des résultats atteints, grâce à des indicateurs portant notamment sur les performances au brevet des collèges, l'orientation en fin de troisième, les taux de redoublement. Les projets d'établissement devront donc explicitement soutenir l'atteinte d'objectifs réalistes compte tenu du contexte, identifiés et cohérents avec les objectifs académiques et nationaux. Les PPRE constituent dans ce cadre un dispositif privilégié pour améliorer la performance globale des collèges.

Pour atteindre ces objectifs et au-delà du besoin d'un pilotage national et académique renforcé, les chefs d'établissement comme les équipes expriment massivement la nécessité d'un accompagnement pédagogique au plus près des enseignants. Cet accompagnement doit être une composante du programme académique de travail des corps d'inspection

(PTA) et figurer prioritairement dans le cahier des charges du plan académique de formation (PAF) des personnels d'enseignement, d'éducation et d'encadrement.

II.4.2. Le pilotage et l'accompagnement pédagogique par les inspecteurs territoriaux

- **Les IEN CCPD dans le premier degré**

La généralisation du dispositif pourra s'appuyer sur l'engagement des IEN, constaté lors de l'expérimentation, en mobilisant les moyens habituels : cadrage avec les équipes de circonscription, rencontre avec les directeurs, animations pédagogiques avec les enseignants, mise à disposition d'outils, suivi dans les classes.

Se pose toutefois la question de la spécificité des PPRE. Lors de l'expérimentation, la difficulté principale des équipes est apparue dans la phase de réalisation, dans la prise en charge des élèves plus que dans l'organisation du protocole. C'est donc prioritairement dans ce domaine que l'accompagnement des équipes devra être pensé, accompagnement qui devrait d'abord leur permettre de mieux saisir la réalité de la pratique pédagogique ordinaire dans les classes, puis de choisir les actions spécifiques à mettre en œuvre pour les élèves retenus.

Sans être exhaustif, on peut penser qu'un travail dans deux directions serait à engager prioritairement : d'abord une réflexion sur les contenus didactiques des enseignements proposés, ensuite une réflexion sur les différentes phases de l'apprentissage.

Ce sont là deux champs habituels de l'impulsion pédagogique en circonscription, ils doivent être cependant repris dans le cadre des PPRE si l'on veut éviter les écueils relevés au cours de l'expérimentation : la reproduction, durant les moments de prise en charge spécifiques, des activités de la classe, ou leur extrême simplification, deux démarches inopérantes.

Il s'agit bien d'aider les enseignants à comprendre les difficultés que posent intrinsèquement certains apprentissages pour pouvoir anticiper et lever les obstacles. Il s'agit aussi de comprendre en quoi leur pratique pédagogique permet ou non une confrontation positive des élèves à ces apprentissages. L'articulation de la recherche et de l'élucidation, le temps consacré à la construction et à la structuration, l'importance de l'identification des procédures efficaces (celles qui permettent vraiment de faire ce qui a été souhaité et de le reproduire ensuite), la place dévolue à l'entraînement et à la systématisation, sont autant de points qui conditionnent la maîtrise des apprentissages par les élèves. Ils doivent donc être au centre de l'accompagnement pédagogique des enseignants ayant à mettre en œuvre les PPRE.

- **Les IA-IPR dans le second degré**

A partir des orientations nationales, qui auront été définies (voir recommandations), les IA-IPR auront un rôle primordial de relais à jouer. Il est en effet essentiel que ceux qui sont les premiers acteurs du dispositif (enseignants et chefs d'établissement) bénéficient d'un accompagnement efficace leur permettant de prévoir une organisation opérationnelle et de concevoir une mise en œuvre efficace de cette innovation pédagogique.

- Un pilotage et un accompagnement pédagogiques souples mais rigoureux

Le pilotage pédagogique par les corps d'inspection d'un dispositif comme les PPRE doit laisser toute sa place à l'initiative des équipes qui, dans les établissements, sont à même de faire les choix les plus pertinents.

Dans le cadre de leurs missions d'animation et d'impulsion, les inspecteurs devront être les garants du cadrage national, animer des équipes de recherche et de production, être capables de proposer des solutions pédagogiques aux difficultés rencontrées, impulser des dynamiques, aider à la mutualisation des pratiques, informer sur les ressources pédagogiques disponibles, toutes formes d'activités qui caractérisent l'accompagnement d'un dispositif innovant par les corps d'inspection.

Dans le cadre de leur mission de formation, ils auront à favoriser la conception de formations concernant des domaines où des marges de progrès existent, notamment l'analyse d'erreurs, l'aide aux élèves, la différenciation pédagogique et l'individualisation, l'évaluation, l'approche des contenus de programme en termes de compétences à acquérir, formations qui devront répondre précisément aux besoins recensés des enseignants. Il serait souhaitable qu'elles soient prioritairement organisées sous des formes opérationnelles de type échanges de pratiques, ateliers de production, à l'interne d'un établissement ou au niveau d'un bassin. On s'attachera dans ces formations à favoriser les transferts de compétences en s'appuyant notamment sur les expériences acquises par les personnels de l'éducation spécialisée et les enseignants des lycées professionnels qui possèdent des pratiques intéressantes dans ces domaines.

En outre, dans le cadre de leur mission d'inspection dont ils profiteront pour effectuer des observations en situation, les IA-IPR auront un rôle central à jouer auprès des enseignants, des chefs d'établissement, pour évaluer la pertinence des dispositions prises, guider, conseiller et éviter les dérives.

Enfin, il paraît souhaitable de demander à chaque IA-IPR de faire le point sur les PPRE lorsqu'il inspecte en collège ou rencontre une équipe pédagogique. Un système très simple de fiches de suivi peut être mis en place, fiches rassemblées, analysées et exploitées par un groupe piloté par les inspecteurs à l'échelon académique. La vocation de ce groupe pourra être de repérer les actions à encourager ou les outils à faire connaître en particulier sur le site

- Des approches concertées

Les PPRE concernent la totalité des IA-IPR, qu'ils soient disciplinaires ou non et quelle que soit leur discipline. Si la réussite des PPRE dépend de l'investissement des équipes d'enseignants et des chefs d'établissement, elle dépend également du pilotage pédagogique et de l'accompagnement qui sera effectué par tous les IA-IPR. L'implication des corps d'inspection ne peut donc être celle des seuls inspecteurs de français, de mathématiques et de langue vivante ; des approches conjointes et concertées sont nécessaires, dans une interdisciplinarité maîtrisée.

Ces approches concertées ouvrent évidemment aux corps d'inspection un chantier didactique et pédagogique. Il leur revient, en effet, de travailler en équipe pluridisciplinaire à la production de documents communs, relatifs, par exemple, au positionnement des élèves en vue de définir des objectifs de formation pour le PPRE et les indicateurs d'évaluation correspondants, en particulier en référence aux compétences du socle commun.

Ces activités peuvent être réalisées dans le cadre de séminaires académiques et/ou de groupes de réflexion inter catégoriels inspecteurs-chefs d'établissement en ce qui concerne le pilotage et le suivi des projets. Des groupes de recherche action pourront être constitués associant des enseignants de différentes disciplines et d'autres catégories de personnels susceptibles

d'intervenir dans les PPRE dans l'établissement, en s'appuyant sur ceux qui auront participé à l'expérimentation.

En adoptant ces principes de travail, on contribuera utilement à la constitution d'un discours commun et d'une culture partagés sur les PPRE.

Si la mise en place des PPRE appelle des échanges de pratiques entre enseignants, il en va de même s'agissant des corps d'inspection. Aussi, les IA-IPR devront prendre l'initiative d'une concertation avec les IEN notamment les IEN ASH et les IEN-ET/EG, qui ont à apporter leur expérience dans le cadre d'un transfert de compétences méthodologiques.

De la même façon, la mise en place des PPRE appelle une véritable concertation entre les corps d'inspection du premier degré et les IA-IPR. Les actions de liaison école/collège s'organisent souvent, avec plus ou moins de difficulté, entre l'IEN de la circonscription et le principal du collège. Il faut améliorer ce système, souvent peu productif sur le plan pédagogique, pour permettre une véritable réflexion entre des corps d'inspection qui ont vocation à travailler ensemble pour impulser en toute connaissance de cause des actions cohérentes et adaptées.

III. Pour une généralisation réussie

L'année 2005-2006, institutionnellement voulue comme un essai de construction « en situation », s'est avérée plus axée sur des réflexions préparatoires que sur des pratiques effectives dans bon nombre de sites.

L'année 2006-2007, bien qu'année de généralisation sera celle de la première véritable expérimentation à grande échelle, à partir d'un concept affiné et stabilisé.

III.1. Vers une définition du PPRE

Au vu des observations et analyses portées, il est indispensable de proposer une définition du PPRE et d'en préciser les caractéristiques majeures avant de formuler des recommandations.

III.1.1. La définition du PPRE

- *le PPRE est à considérer comme une aide à durée déterminée, proposée à un élève - à titre préventif ou en accompagnement de difficultés avérées - sous forme d'un programme personnalisé d'actions coordonnées.*
- *Il est conçu, selon une démarche stratégique, à partir d'un positionnement initial affiné, permettant la détermination d'objectifs prioritaires et l'identification des modalités, ressources et outils pédagogiques de sa mise en œuvre.*
- *C'est une réalisation collective correspondant à un engagement des différentes parties prenantes ; elle intègre régulation et évaluation.*

III.1.2. Les caractéristiques majeures du PPRE

- **La démarche de conception**
 - Le PPRE repose sur un diagnostic précis qui ne peut se limiter ni à l'utilisation des évaluations nationales, ni à un simple bilan initial mais prend la forme d'un véritable positionnement en termes de connaissances, compétences, méthodes de travail, impliquant l'élève.
 - Le PPRE suppose un travail stratégique visant à sélectionner un nombre limité d'objectifs réalistes, considérés volontairement comme prioritaires.
 - Le PPRE donne lieu à un travail collectif « d'ensemblé » pour constituer le « programme » d'actions adapté aux besoins individuels de l'élève.
 - Il est conçu pour une durée déterminée et peut être reconduit sur la base d'un nouveau programme en continuité ou non avec le PPRE précédent.

- **Les principes de l'organisation, de la formalisation et de la «contractualisation»**

- Le PPRE nécessite, pour être mis en œuvre d'une manière compatible avec les enseignements de la classe, des dispositions préalables en matière d'emploi du temps.
- Le PPRE suppose une information préalable minimale des différents acteurs de la communauté éducative, la réalisation d'outils de communication et de cadrage pédagogique internes à l'équipe ainsi que de documents supports de la relation avec le jeune et sa famille (ou son éducateur).
- Le PPRE doit éviter, en particulier dans la phase de lancement et de mise en œuvre, toute stigmatisation des élèves concernés et, à l'inverse, ne pas donner lieu à une mobilisation disproportionnée des acteurs impliqués par rapport aux autres élèves.
- Le « menu » proposé s'appuie sur l'existence de ressources humaines et structurelles, internes et externes, sur site ou à distance, identifiées comme pouvant contribuer à l'atteinte des objectifs visés.
Le maître de la classe ou le professeur principal est le point d'appui majeur du PPRE qui doit impliquer, outre les enseignants des disciplines concernées, l'ensemble de l'équipe pédagogique et, à des degrés divers, les personnels d'éducation (y compris les assistants d'éducation), les personnels d'orientation, les personnels sociaux et de santé et des intervenants extérieurs. Sa mise en œuvre suppose un partage des objectifs visés, une communication efficace entre les acteurs et une collaboration active en fonction du rôle de chacun.
Le PPRE peut donner lieu à des conventionnements de partenariat avec d'autres structures existantes.
- Le PPRE repose sur des engagements tripartites formalisés et énoncés lors d'une phase de lancement.

- **Le public visé**

- Le PPRE, dans ses principes comme dans son mode d'organisation, ne doit pas être référé à un prototype unique, correspondant à un type ou niveau de difficulté très ciblé ; en ce sens, il n'y a pas un, mais des PPRE.
- Un PPRE est un programme d'aide (ou une succession de programmes), construit (s) en fonction du type de difficultés majeures de chaque élève concerné et en fonction des évolutions constatées. Ainsi conçu, le PPRE a vocation à n'exclure aucun public, en dehors des élèves relevant d'une simple aide ponctuelle et, au collège, de la très grande difficulté ; pour ceux nécessitant des aides spécialisées, le PPRE peut être envisagé dans le cadre du projet élaboré pour permettre leur scolarisation.
- Pour certains élèves, qui rencontrent des difficultés sérieuses au collège, mais pour lesquels l'aide peut être plus rapidement et directement ancrée sur les apports disciplinaires et méthodologiques, l'enjeu consiste à proposer des objectifs de réussite scolaire leur permettant d'accéder positivement dans le cycle d'orientation en les rendant aptes à mieux préciser leur projet personnel d'orientation sur des bases consolidées et à réussir le Diplôme National du Brevet (DNB).

- Pour les élèves, en difficulté plus profonde, notamment lors du cycle de consolidation (6^{ème}), le PPRE peut favoriser l'acquisition – à partir d'un choix d'objectifs retenus comme prioritaires – d'un nombre significatif de compétences du socle commun leur permettant de ne pas entrer dans la spirale du décrochage scolaire et de tirer, à terme, le meilleur profit des modalités de diversification prévues en classe de 4^{ème}, auxquelles il donnera plus de sens (par exemple, utilisation positive de la situation d'alternance).

En effet, pour les élèves les plus éloignés de la réussite scolaire, un PPRE ponctuel n'est pas de nature à apporter une réponse satisfaisante ; c'est donc plutôt à l'agencement judicieux d'une chaîne de PPRE – disjoints ou consécutifs – différents par nature ou ayant des objectifs dominants différents, qu'il conviendra de travailler. De tels PPRE devront permettre aux élèves concernés de tirer le meilleur profit de la diversification des parcours en 4^{ème} et 3^{ème}.

- **Les traits caractéristiques de l'aide apportée**

- Le PPRE constitue une modalité de prévention de la grande difficulté scolaire visant à empêcher un redoublement mais il peut être aussi une modalité d'accompagnement des élèves redoublants ou passés de justesse dans la classe supérieure.
- Le PPRE concerne prioritairement les apprentissages scolaires ; il a une dominante disciplinaire mais aussi des composantes méthodologiques et comportementales (selon une combinatoire répondant aux besoins spécifiques de chaque élève) afin de répondre à la diversité des situations de difficulté.
- Dans sa composante disciplinaire, le PPRE peut induire une approche centrée à la fois sur les compétences stratégiques sans lesquelles aucun apprentissage ne peut se construire, mais aussi être axé sur les apprentissages antérieurs nécessaires pour aborder de nouvelles notions.

Référent au socle commun, il vise plutôt l'acquisition des compétences c'est à dire les connaissances, capacités et attitudes plutôt que les acquisitions liées strictement aux programmes.

- Au collège, les élèves bénéficiaires d'un PPRE peuvent avoir des profils très différents, la réponse à leurs difficultés en termes d'objectifs et de modalités pourra donc être très diversifiée ; les PPRE auront donc vocation à présenter des variantes significatives.
- Les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans le cadre des aides spécifiques apportées, impliquent une approche individualisée de la difficulté de chaque élève ; elle doit intégrer l'analyse de l'origine de celle-ci et l'acquisition d'un premier niveau de compétences permettant à l'élève de suivre avec profit les enseignements dispensés en classe complète.
- La mise en œuvre d'un PPRE suppose, de la part de tous les professeurs de la classe, des pratiques pédagogiques suffisamment différenciées pour que les objectifs qui lui sont assignés puissent être pris en compte dans les pratiques quotidiennes de chacun des enseignants.
- Pour chaque élève, le PPRE prévoit des modalités de régulation et des indicateurs d'évaluation des progrès et de la réussite pour chaque objectif visé.

III.2. Des recommandations pour une généralisation réussie

- **Recommandation préalable**
- *Il est indispensable de s'entendre sur une définition du PPRE et de ses caractéristiques propres, de les faire connaître, reconnaître et de s'y tenir.*
- **Recommandations de portée générale**
- On veillera à ce que *la généralisation soit progressive et ciblée* sur des niveaux arrêtés comme prioritaires au niveau national.
- Il conviendra de rappeler que le PPRE ne se substitue ni aux structures destinées à accueillir les publics spécifiques ni aux dispositifs pédagogiques existant en matière de remédiation et de soutien, ces derniers pouvant être une composante du PPRE.
- Le PPRE devra être *référé aux principes et aux contenus du socle commun*, en particulier en matière d'approche par compétences.
- **Recommandations liées au cadrage national et à l'impulsion**
- *Des documents d'accompagnement* de la circulaire de cadrage national devront être élaborés et mis à disposition des équipes, à tous les niveaux.
 - Ils expliciteront les objectifs visés et permettront une identification rigoureuse des publics concernés.
 - Ils insisteront sur la nécessité d'une approche stratégique globale, de type conduite de projet, en matière d'organisation, de formalisation et d'engagement.
 - Ils mettront l'accent sur la nécessité de fixer des objectifs précis et réalistes, pour une durée déterminée et de veiller à la coordination des actions ainsi qu'à l'articulation des interventions pour créer les synergies utiles et nécessaires.
 - Ils expliciteront les problématiques liées au positionnement, à l'intégration de l'évaluation au dispositif et, à moyen terme, à la prise en compte des résultats dans le livret personnel de l'élève.
 - Ils préciseront comment le conseil des maîtres de cycle à l'école et le conseil pédagogique au collège doivent s'impliquer dans toutes les phases du dispositif : conception, organisation et évaluation.
- *Des protocoles nationaux* d'évaluation adaptés à cette démarche sont déjà disponibles. Il est déterminant de les préserver, de maintenir leur mise à jour et de les compléter par de *nouveaux référents*, conçus notamment dans le cadre de la mise en place du socle commun.
- Il est souhaitable - à titre indicatif - que soient réalisés et mis à la disposition des équipes :

- des **documents d'organisation et de communication** nécessaires pour la mise en place d'un PPRE (document d'analyse et de stratégie de l'équipe et document d'engagement) ;
 - des **outils pédagogiques** favorisant le renouvellement des pratiques en matière d'aide et de différenciation pédagogique sur les contenus didactiques des enseignements proposés, les différentes phases de l'apprentissage, les modalités d'évaluation.
- **Recommandations liées au cadrage et au pilotage académique**
- Les recteurs devront relayer les préconisations nationales sur ce dossier, en particulier sur :
 - l'organisation des relais départementaux et de bassin avec les IA-DSDEN ;
 - la mobilisation, notamment au travers du PTA, des inspecteurs territoriaux IA-IPR et IEN, dans le cadre de leurs missions d'inspection et d'animation. Cette mobilisation pourra donner lieu à la désignation d'un responsable académique sur ce dossier ;
 - la création de groupes de travail permettant une concertation entre les IA-IPR et les IEN notamment les IEN ASH et les IEN-ET/EG, en vue d'un transfert de compétences, notamment, méthodologiques.
 - Les recteurs veilleront à **l'intégration dans les projets d'établissement**, validés par le Conseil d'Administration des collèges, du PPRE qui contribue à l'atteinte des objectifs prioritaires assignés au collège.

- **Recommandations liées à la formation et à l'accompagnement**

Au niveau national

- S'agissant de la formation devant accompagner la généralisation,
 - la Direction de l'Encadrement devra veiller à ce que la formation initiale des personnels d'inspection, à l'ESEN, comporte des travaux d'appropriation du dispositif PPRE et que, dans le cadre des journées nationales des corps d'inspection, cette thématique soit traitée ;
 - La DGESCO devra intégrer dans la conception de son plan national de formation les besoins inter catégoriels des personnels liés à la généralisation progressive du dispositif ;
 - Les IUFM devront être impliqués dans l'appropriation par les personnels d'enseignement et d'éducation de ce dispositif d'aide individualisée.

A l'échelon académique

- Les recteurs devront être particulièrement attentifs à :
 - l'intégration des besoins concernant la mise en œuvre des PPRE dans le **cahier des charges du programme annuel de formation continue** des personnels

enseignants, d'éducation, d'orientation (conduite d'entretien, aide pédagogique, évaluation) ;

- la prise en charge du PPRE par le groupe académique de *formation des personnels de direction*, tant en formation initiale que continue ;
- la prise en compte par l'IUFM de cette innovation dans le programme de formation initiale des enseignants et CPE.

En guise de conclusion

Des perspectives pour l'école et les « années collège »

Quelles que soient les vertus de chaque type de PPRE, il convient de rester lucide sur les limites de son efficience dans le cadre actuel de sa généralisation et de bien analyser les effets indésirables potentiels qui doivent constituer autant de points de vigilance.

- Les multiples contraintes perçues, intrinsèques aux exigences du PPRE ou liées aux conditions de son organisation dans des contextes aux ressources très disparates (« ambition réussite » / secteur rural isolé), attirent l'attention sur la capacité du dispositif à produire, au-delà de progrès significatifs, des résultats totalement probants sur le parcours scolaire de bon nombre d'élèves concernés.
- Il serait de plus illusoire, voire dangereux, de chercher à mesurer immédiatement les effets de la mise en place des PPRE, en particulier avec comme seul indicateur, le taux de redoublement. On sait, en effet, qu'une politique trop volontariste de baisse des taux de redoublement peut avoir des effets pervers.
- Enfin, le fait d'avoir suivi un ou plusieurs PPRE ne peut en aucun cas donner un droit automatique de passage dans la classe supérieure ; il n'est pas non plus systématiquement le viatique d'accès au cycle d'études suivant.

Ces éléments d'analyse ne constituent nullement une quelconque défiance à l'égard du dispositif mais sont le fruit d'un regard lucide porté sur son impact potentiel réel face à des difficultés de fond, compte tenu de l'horaire limité qui peut lui être consacré, d'une maîtrise encore imparfaite des pratiques de diversification pédagogique et, surtout, de notre échec relatif en matière d'acquisitions fondamentales, par voie uniquement scolaire, pour certains élèves.

Il convient donc à la fois de montrer beaucoup d'audace dans l'approche des finalités et objectifs du PPRE, de prévoir un accompagnement territorial rigoureux des équipes engagées et d'avoir une grande modestie en matière d'attentes institutionnelles à brève échéance.

Toutefois, le PPRE n'est pas seulement une réponse technique de court terme, il est surtout une démarche novatrice et, à ce titre, porteur d'avenir pour contribuer à l'évolution positive de la maîtrise institutionnelle des cursus scolaires dans trois directions :

- Le PPRE *ayant comme finalités complémentaires innovantes, la prévention et l'accompagnement en matière de redoublement*, il est destiné aussi bien à en limiter le nombre, qu'à donner du sens à ce qui n'est, souvent, jusque là qu'une simple reprise de l'année précédente ; il accroît ainsi la visibilité des parcours, abordés de manière prospective et *créé, de ce fait, un climat relationnel de confiance, favorable à des engagements fiables*.

Toutefois, s'il s'agit bien de donner plus de fluidité aux parcours, cette recherche ne doit pas conduire, pour autant, au rejet systématique du renouvellement d'une étape de la

scolarité, par le biais sournois d'une autocensure qui ne servirait qu'à masquer les insuffisances.

- **Conçu pour permettre à chacun de progresser, le PPRE ne peut manquer d'être référé aux cycles et d'en faire évoluer l'approche** ; en effet, le positionnement initial qu'il induit, tout comme son organisation à partir des compétences, imposent en particulier, une double réflexion :
 - sur **les liens à construire entre les objectifs assignés au PPRE et les exigences, par niveau, figurant dans le socle commun** ; cette articulation est d'autant plus indispensable qu'elle induit une approche nouvelle de l'évaluation et des pratiques pédagogiques, en particulier d'individualisation et favorise l'articulation entre les différentes modalités d'apports et de travail proposées aux élèves ;
 - sur **la diversification de la durée de parcours d'un cycle, sans transgresser pour autant sa durée de référence** ; ces pratiques, qui prévalent, par exemple, dans l'enseignement professionnel, en particulier, pour la durée des contrats d'apprentissage en vue de l'obtention d'un diplôme professionnel, mériteraient d'être au moins examinées pour en identifier les transferts potentiels.
- La démarche d'implantation d'un PPRE est d'autant plus efficace **qu'elle positionne l'aide individualisée comme une composante à part entière du temps scolaire, la situe à égale dignité avec les autres modalités pédagogiques et l'intègre, en grande partie dans les horaires ordinaires de la classe – sans exclure, bien sûr, les apports effectués sur le temps péri scolaire.**

Ce défi de l'individualisation des apports « en situation », de manière réactive et non différée, rejoint globalement la capacité à offrir, dans la décennie à venir, de véritables parcours personnalisés.

Aussi, est-il important de bien faire percevoir, combien cette innovation peut être féconde :

- en ce qui concerne **l'équilibre – à repenser – entre temps d'apports et de pratiques collectives et temps plus individualisés, dans le parcours scolaire des élèves,**
- en matière de « recherche action » **sur les fondamentaux nécessaires aux enseignants comme aux personnels de direction et d'éducation** pour entrer dans leur fonction respective ou en avoir une meilleure maîtrise.

Au terme de ce rapport, il est important d'insister sur le fait que la mise en place de PRRE correspond bien à **un engagement institutionnel formalisé durable attendu et pertinent**, répondant à la diversité de situations individuelles dans des contextes variés et susceptible d'influer positivement, à terme, sur le nombre de sorties sans qualification, comme sur l'aptitude des élèves à mieux trouver leur voie et à se promouvoir au sein du système scolaire.

Annexe : liste récapitulative des recommandations

➤ **Recommandation n°1**

Il est indispensable de s'entendre sur une définition du PPRE et de ses caractéristiques propres, de les faire connaître, reconnaître et de s'y tenir.

➤ **Recommandation n°2**

On veillera à ce que *la généralisation soit progressive et ciblée* sur des niveaux arrêtés comme prioritaires au niveau national.

➤ **Recommandation n°3**

Il conviendra de rappeler que le PPRE ne se substitue ni aux structures destinées à accueillir les publics spécifiques ni aux dispositifs pédagogiques existant en matière de « remédiation » et de soutien, ces derniers pouvant être une composante du PPRE.

➤ **Recommandation n°4**

Le PPRE devra être *référé aux principes et aux contenus du socle commun*, en particulier en matière d'approche par compétences.

➤ **Recommandation n°5**

Des documents d'accompagnement de la circulaire de cadrage national. devront être élaborés et mis à disposition des équipes, à tous les niveaux.

- Ils expliciteront les objectifs visés et permettront une identification rigoureuse des publics concernés.
- Ils insisteront sur la nécessité d'une approche stratégique globale, de type conduite de projet, en matière d'organisation, de formalisation et d'engagement.
- Ils mettront l'accent sur la nécessité de fixer des objectifs précis et réalistes, pour une durée déterminée et de veiller à la coordination des actions ainsi qu'à l'articulation des interventions pour créer les synergies utiles et nécessaires.
- Ils expliciteront les problématiques liées au positionnement, à l'intégration de l'évaluation au dispositif et, à moyen terme, à la prise en compte des résultats dans le livret personnel de l'élève.
- Ils préciseront comment le conseil des maîtres de cycle à l'école et le conseil pédagogique au collège doivent s'impliquer dans toutes les phases du dispositif : conception, organisation et évaluation.

➤ **Recommandation n°6**

Des protocoles nationaux d'évaluation adaptés à cette démarche sont déjà disponibles. Il est déterminant de les préserver, de maintenir leur mise à jour et de les compléter par de *nouveaux référents*, conçus notamment dans le cadre de la mise en place du socle commun.

➤ **Recommandation n°7**

Il est souhaitable que soient réalisés et mis à la disposition des équipes, à titre indicatif :

- des *documents d'organisation et de communication* nécessaires pour la mise en place d'un PPRE (document d'analyse et de stratégie de l'équipe et document d'engagement) ;
- des *outils pédagogiques* favorisant le renouvellement des pratiques en matière d'aide et de différenciation pédagogique sur les contenus didactiques des enseignements proposés, les différentes phases de l'apprentissage, les modalités d'évaluation.

➤ **Recommandation n°8**

Les recteurs devront relayer les préconisations nationales sur ce dossier, en particulier sur :

- l'organisation des relais départementaux et de bassin avec les IA-DSDEN ;
- la mobilisation, notamment au travers du PTA, des inspecteurs territoriaux IA-IPR et IEN, dans le cadre de leurs missions d'inspection et d'animation. Cette mobilisation pourra donner lieu à la désignation d'un responsable académique sur ce dossier ;
- la création de groupes de travail permettant une concertation entre les IA-IPR et les IEN notamment les IEN ASH et les IEN-ET/EG, en vue d'un transfert de compétences méthodologiques.

➤ **Recommandation n°9**

Les recteurs veilleront à *l'intégration dans les projets d'établissement*, validés par le Conseil d'Administration des collèges, du PPRE qui contribue à l'atteinte des objectifs prioritaires assignés au collège.

➤ **Recommandation n°10**

S'agissant de la formation devant accompagner la généralisation,

- la Direction de l'Encadrement devra veiller à ce que la formation initiale des personnels d'inspection, à l'ESEN, comporte des travaux d'appropriation des PPRE et que, dans le cadre des journées nationales des corps d'inspection, cette thématique soit traitée ;
- La DGESCO devra intégrer dans la conception de son plan national de formation les besoins inter catégoriels des personnels liés à la généralisation progressive du dispositif ;
- Les IUFM devront être impliqués dans l'appropriation par les personnels d'enseignement et d'éducation de ce dispositif d'aide individualisée.

➤ **Recommandation n°11**

Les recteurs devront être particulièrement attentifs à :

- l'intégration des besoins concernant la mise en œuvre des PPRE dans le *cahier des charges du programme annuel de formation continue* des personnels enseignants, d'éducation, d'orientation (conduite d'entretien, aide pédagogique, évaluation...);
- la prise en charge du PPRE par le groupe académique de *formation des personnels de direction*, tant en formation initiale que continue ;
- la prise en compte par l'IUFM de cette innovation dans le programme de formation initiale des enseignants et CPE.