

Focus PAP, PPRE, PPS.

L'enquête a été mise en ligne fin avril et close le 2 juillet 2023.

Qui a participé ?

26 enseignants école primaire

33 enseignants collège

9 enseignants Lycée général et technologique

17 enseignants Lycée professionnel

29 enseignants spécialisés.

Soit un total de 119 enseignants. Nous constatons la très faible participation des enseignants de lycée général qui peut s'expliquer en partie par le fait que les élèves bénéficiant de ces projets personnalisés poursuivent plus rarement leur scolarité en lycée général et technologique. Une autre hypothèse serait que notre site est peu connu des enseignants de lycée général.

Le nombre de réponses est sensiblement le même entre les enseignants école, collège et enseignants spécialisés. Enfin la participation des enseignants en lycée professionnel est plus importante que celle des enseignants en lycée général mais reste faible, ce qui confirmerait que notre site est peu connu des enseignants de lycée. Que tous ces enseignants soient remerciés de leur participation.

Nous traiterons d'abord des données quantitatives qui sont revenues puis nous analyserons les réponses qualitatives que nous avons cernées en regardant ce qui semble avoir changé dans les pratiques, ce qui reste difficile.

A. Données Quantitatives :

Nous avons retenu pour l'analyse des données :

29 réponses des enseignants spécialisés

26 réponses des enseignants école maternelle et élémentaire

9 réponses des enseignants de Lycée général et technologique

15 réponses des enseignants de lycée professionnel

31 réponses des enseignants de collège.

Ces différences entre le nombre de participants et le nombre de réponses retenues sont dues à des questionnaires qui ne pouvaient être exploités.

1. Combien d'élèves sont concernés par un projet personnalisé ?

Pour répondre à cette question, nous avons utilisé les réponses des enseignants en école, collège, lycée général et technologique et lycée professionnel. Les réponses des enseignants spécialisés apportent d'autres éléments que nous traiterons ultérieurement.

- ❖ En école maternelle :
 - Sur 3 réponses, soit 80 élèves scolarisés, 4 élèves bénéficient d'un PAP, 1 d'un PPS et 3 de PPRE. Mais une classe n'a aucun élève bénéficiant d'un de ces projets et c'est dans la même classe que nous trouvons 4 élèves avec un PAP, 1 avec 1 PPS et 2 avec un PPRE.
- ❖ En école élémentaire :
 - Sur 23 réponses, soit 632 élèves scolarisés, 31 élèves ont un PAP, 19 un PPS et 70 un PPRE. Nous notons que 2 classes n'ont aucun élève avec un projet personnalisé. 8 classes n'ont pas d'élèves avec PAP, 12 classes n'ont pas d'élèves avec des PPS et 4 sans PPRE
- ❖ En collège :
 - Sur 31 réponses analysées, soit 889 élèves scolarisés, 75 bénéficient d'un PAP, 23 d'un PPS et 27 d'un PPRE. 21 classes n'ont aucun élève avec un PPS. 2 classes n'ont aucun élève avec un projet personnalisé. Les scores vont de 1 à 7 par classe pour les élèves avec PAP, de 1 à 5 pour les élèves avec PPS et de 1 à 7 pour ceux avec des PPRE.
- ❖ En Lycée général et Technologique :
 - Sur 9 réponses, soit 304 élèves scolarisés, 41 ont un PAP, 3 élèves ont un PPS. Dans toutes les classes, il y a donc des élèves avec un PAP. Les écarts vont de 2 élèves à 7 élèves par classe. Il est à noter que le nombre d'élèves par classe est compris entre 34 et 37.
- ❖ En lycée professionnel :
 - Sur 15 réponses, représentant 282 élèves, 46 ont un PAP, 21 un PPS et 3 un PPRE. Le nombre d'élèves par classe avec un PAP varie de 1 à 10, avec un PPS de 1 à 5. Mais les effectifs globaux des classes varient aussi de 6 à 36, suivant les sections et les disciplines enseignées.

Voici un tableau des données précédentes :

	Nbr réponses	Nbr Tot élèves	Nbre E avec PAP et %	Nbr E avec PPS et %	Nbr E avec PPRE et %	Total El avec P ¹	Nbr clas avec 0 él ² /Nbr classes	Nbr le + élevé de PP/nb el ³
Ecole Mater	3	80	4	1	3	8 10%	1/3	7/26

¹ PP : projet personnalisé que ce soit PAP/PPS ou PPRE

² Nombre de classes n'ayant aucun élève avec projet personnalisé et nombre de classes concernées. Cela rend compte des écarts entre les situations et de l'effet ou pas de généralisation

³ <Nombre le plus élevé d'élèves avec un projet personnalisé et nombre d'élèves de cette classe. Cette donnée rend compte de la complexité de certaines situations pour les enseignants concernés.

Ecole Elem	23	632	31 5%	19 3%	70 11%	120 19%	1/23	13/28
Collège	31	889	75 8,4%	23 2,5%	27 3%	125 14%	2/31	10/17
Lycée GT	9	304	41 13,4%	3 1%	0	44 14,4%	0/9	10/34
Lycée Pro	15	282	46 21%	21 7,4%	3 1%	70 25%	1/15	10/34
Total		2195	198 9%	67 3%	103 4,6%	367 16,7%		

2. Que pouvons-nous observer et déduire de ces données ?

Tous niveaux confondus, ce sont 16,7% des élèves qui ont un projet personnalisé⁴. Mais seulement 3% des élèves bénéficient d'un PPS, ce qui correspond aux chiffres annoncés par le ministère. (Les élèves en situation de handicap représentent 3,6% des effectifs tous niveaux confondus). L'école élémentaire propose à de nombreux élèves un PPRE. Ils concernent 11% des élèves mais ces programmes personnalisés diminuent fortement au collège pour disparaître pratiquement au lycée. A contrario, le nombre d'élèves avec des PAP est assez faible en école (5%), augmente très légèrement au collège (8,4%), continue à augmenter en lycée général et technologique (13,4%) et devient très important **au lycée professionnel puisque ce sont 21% des élèves qui ont un PAP**. Faut-il en déduire que les professeurs des écoles proposent d'abord des PPRE et que la demande des familles se fait plus forte en collège et en lycée pour des PAP qui vont permettre des aménagements aux examens du brevet, baccalauréat et CAP ? D'autre part, cela indique que les élèves qui vont dans la voie professionnelle cumule des difficultés liées aux troubles des apprentissages. L'accès en lycée général et technologique ne semble pas leur être accessible. De même, le pourcentage d'élèves avec un PPS est le plus élevé en lycée professionnel, 7,4% en LP contre 1% en lycée GT, 2,5% en collège et 3% en école élémentaire. Comment expliquer aussi cette différence de pourcentages d'élèves avec des PPS entre les niveaux école, collège et lycée professionnel ? Notre échantillon ne nous permet pas de répondre. De plus nous n'avons pas fait une mention spécifique de la filière SEGPA. Dans nos réponses, aucune n'y fait référence. Or nous savons que de nombreux élèves de LP sont issus de classes de SEGPA. Cela mérite une nouvelle attention à porter, un prochain focus !

D'autre part, les PPRE qui sont de la responsabilité des enseignants et de l'équipe sont effectivement mis en place en école élémentaire (11% des élèves) mais très peu utilisés en collège (3%) et non utilisés en lycée.

Il est aussi intéressant de souligner que pour le ministère, l'école inclusive correspond au nombre d'élèves en situation de handicap, c'est-à-dire ayant un PPS. Or la notion de besoin éducatif particulier ne correspond pas à la catégorie des élèves en situation de handicap mais bien à tous les élèves ayant des besoins d'aides, finalisés la plupart du temps par ces différents projets. Pour les enseignants, le cumul du nombre d'élèves par classe est donc plus important pour adapter les pratiques aux situations différentes. De plus tous ces projets mobilisent une étape que nous

⁴ Que ce soit un PAP, PPS ou PPRE.

nommerons « administrative ». Il s'agit de remplir des documents en lien avec les parents, les différents intervenants, l'élève- parfois oublié ! - Cela demande du temps, du savoir-faire dans la vision du projet pour le jeune et la communication entre les participants. Nous verrons ultérieurement que ces documents ne servent pas forcément d'appui mais répondent à une injonction qu'elle vienne du ministère ou des parents revendiquant leurs droits.

Plusieurs écarts observés interrogent :

D'abord les écarts entre les effectifs des classes qui peut varier de 6 à 37 et qui sur une même structure, en dehors du lycée général et technologique, sont aussi très variables. De même, le nombre d'élèves concernés est très différent avec des classes qui n'ont aucun élève bénéficiant de projets personnalisés et d'autres qui au contraire ont un nombre important d'élèves avec PAP, PPS et PPRE. Nous voyons là par exemple, que pour les scores les plus importants, certains enseignants se retrouvent avec 10 élèves avec des besoins éducatifs particuliers. C'est le rapport entre ce nombre d'élèves et le nombre total qui est intéressant et qui révèle plus finement la réalité des classes et le travail que doivent alors réaliser les enseignants. Ce n'est pas la même chose d'avoir 10 élèves sur 34, ce qui est déjà beaucoup, avec un projet personnalisé que 10 sur 17. Dans ce dernier cas, observé en collège, il y a moins d'élèves sans difficultés (7) que d'élèves avec des besoins d'aides (10). Comment alors concevoir son cours, les adaptations, les aménagements ?

Ces chiffres confirment cependant la part importante d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers et indiquent aussi que la grande majorité des enseignants ayant répondu sont concernés par la personnalisation des réponses.

3. Que disent les chiffres liés aux réponses des enseignants spécialisés ?

Qui a répondu ?

Ce sont 5 enseignants coordinateurs d'ULIS Lycée, 3 Ulis collège et 2 Ulis école. Puis nous avons 15 enseignants en RASED, 1 enseignant réseau d'aides collège, 1 enseignant coordinateur UEEA⁵, 1 enseignant CAMPS, 1 enseignant référent. Nous cherchions à savoir combien d'élèves étaient suivis pas ces enseignants spécialisés.

Les effectifs des Ulis, quel que soit le niveau d'enseignement est compris entre 15 et 10 avec une moyenne de 13,6 en lycée, de 12,3 en collège et de 11 en école. La demande semble donc plus importante en lycée.

⁵ Unité enseignement élémentaire autisme

Pour les enseignants des RASED, les écarts sont là très importants puisqu'ils vont de 100 à 18. Doit-on dans ce cas parler d'élèves suivis ou de dossiers ? Nous pouvons aussi regarder ce nombre d'élèves suivis par rapport à l'effectif total du contexte dans lequel ils évoluent. Voici le tableau des réponses communiquées

	Nbr sites	Nb total élèves	Nbr él suivis	Pourcentage		
RASED	2 écoles	150 et 300	10 et 24	6,6 et 8%		
RASED	2 écoles	100 et 200	8 et 10/	8 et 5%		
RASED	1 école	380	100	26%		
RASED	1 école	280	18	6,40%		
RASED	1 école	923	40	4,30%		
RASED	1 école	220	20	9%		
RASED	7 écoles	500				
RASED	6 écoles		30			
RASED	5 écoles	600	100	16,6%		
RASED	1 école	160	20		15 en attente	Ens Mi/temps
RASED	1 école	900	80	8,80%		
RASED	10 écoles	3000	90	3%		
RASED	2 écoles	700	100	14,2		
RASED	5 écoles	2000				
RASED	3 écoles	300	40	13,3		
Réseau aides	Collège	700	120	17		

Les lignes surlignées ne peuvent être traitées car il manque des données ou encore l'enseignant travaille à mi-temps.

Cependant, il y a ici une grande surprise qui serait à confirmer et nécessiterait un questionnaire plus élaboré pour croiser des données sociologiques de l'établissement, la formation des enseignants, les niveaux des enfants suivis et les contenus et modalités d'intervention. Par exemple nous voyons qu'un enseignant travaille sur 10 écoles, ce qui totalise un nombre total d'élèves de 3000 mais qu'il en suit 3%, ce qui correspond à 90 élèves ! Ce qui signifie que sur ces écoles, il y a peu d'élèves en difficulté mais pour autant cet enseignant a une charge importante. En comparaison, l'enseignant qui intervient sur une seule école avec 923 élèves, suit 40 élèves. Sa charge est donc plus de deux fois moins importante. Le pourcentage d'élèves suivis est de 4,3% ; soit assez proche de la situation précédente.

Deux éléments sont donc à noter au travers des réponses des enseignants spécialisés des RASED :

La proportion d'élèves en difficulté par rapport au nombre total d'élèves et le nombre d'élèves suivis par ces mêmes enseignants.

Nous soulignerons aussi la réponse de l'enseignant référent qui suit 260 élèves répartis sur 22 établissements.

Le relevé de ces données quantitatives montre en première partie des nombres élevés d'élèves avec des projets personnalisés. Les écarts entre les situations sont importants. Pour cerner de plus près ces réalités diverses, il est nécessaire de regarder plusieurs indicateurs. Il nous semblerait important de réaliser dans chaque établissement ce type de calcul, en regardant de plus près le nombre de classes concernées, le nombre d'enseignants et de personnels mobilisés. Dans les réponses des enseignants spécialisés, particulièrement celles des enseignants des RASED, les écarts sont aussi très importants. Aussi il apparaît clairement que les moyennes, ou pourcentages obtenus peuvent être utilisés certes mais si ces nombres ne sont pas accompagnés d'éléments complémentaires, ils peuvent alors servir des discours idéologiques, dans un sens ou dans un autre.

Aussi les données qualitatives vont confirmer, comme nous allons le voir, le sentiment de surcharge des enseignants mais aussi apporter des éclairages sur les changements de pratique qui en résultent.

B. Données qualitatives :

1. Modification des pratiques :

Pour les enseignants des écoles, sur 24 occurrences retenues, 18 disent un changement positif des pratiques, 6 disent qu'il n'y a pas de changement. Dans le contenu, sont évoqués des changements d'attitudes, que ce soit le regard porté sur l'élève, une attention plus grande, une acceptation des troubles ou encore une plus grande souplesse dans l'organisation de la classe. La classe flexible comme modalité d'organisation est citée 2 fois. Le changement porte aussi sur une « généralisation » de la différenciation pédagogique que ce soit dans les outils, les supports, les activités proposées. 1 formulation évoque une différenciation en amont, une autre une généralisation à tous des aides. De nombreux détails sont donnés dans tous ces aménagements, ce qui montre la réalité de pratiques différenciées et adaptées, ou qui cherchent à l'être en tout cas, aux besoins des élèves.

D'autre part, une question supplémentaire était proposée aux enseignants du premier degré. Celle-ci les invitait à décrire les aménagements mis en place. De nombreux détails sont donnés comme vous pouvez le constater ci-dessous :

Je me débrouille seule

Plan personnalisé pour tous les PPRE⁶ et mise en place des adaptations pour les PAP. Suivi **particulier** avec nombreux rdv de parents, travail adapté aux compétences de l'enfant, dictée à trous, textes plus courts

Aménagements sur les supports, sur les modalités de travail (aide, groupe, seul), aménagement sur le temps, sur la quantité et la difficulté...

Plusieurs aménagements

Tiers temps, travail avec un time timer, dictées aménagées (à trous et plus courtes), aménagements dans les réponses/présentation, **s'assurer de la bonne compréhension de la consigne**/du vocabulaire, possibilité d'avoir la leçon sous les yeux pour réaliser un exercice (ex : tables de X pour réaliser la technique opératoire de la multiplication ou de la division.)

Aide personnalisée adaptation

Pratique de classe différenciée + aménagements spécifiques / aux différents troubles
Essentiellement en français/math, aménagement de contenu/consignes

reexplications **individuelles**, APC, **aménagement des consignes** et évaluations

Réduction de la tâche - diversité des supports - outils d'aide - étayage de l'enseignant - reformulation/**relecture des consignes** - allègement de l'écrit - temps supplémentaire - APC - tutorat - ...

Travail personnalisé - APC - travail de remédiation en binôme - étayage ...

Police d'écriture adaptée et agrandie, **accompagnement individuel** sur certaines tâches pour l'**explication des consignes** et la formulation des réponses (faire étape par étape avec une seule consigne à chaise fois), dictée à l'adulte, peu d'écrit (photocopies des leçons), dictée à trous, exercices à compléter, aide au calcul, aide en géométrie pour tracer.

Différenciation

Adaptation du niveau de difficulté, ajout de temps, **reformulation des consignes...**

Un élève avec PPS (ne sait pas lire en entrant en CE1) a un programme planifié (jour par jour) sur la période pour apprendre à lire et encoder en lien avec une méthode de lecture CP. Je prépare toutes ces activités journalières (lecture de mots en scripte, en cursive, encodage, dictées à préparer, fiches de lecture en lien avec la méthode, écriture) et l'élève est guidée par son AVS (individualisée). Les devoirs sont adaptés à son avancée. Un élève avec PPS (savait lire des digrammes en entrant en CE1) a un autre programme planifié (jour par jour) sur la période pour apprendre à lire et encoder en lien avec une méthode de lecture CP. Je prépare ses activités journalières (lecture, préparation des dictées, encodage) mais il suit la lecture de CE1 aussi depuis le milieu de l'année et a des fiches adaptées que je prépare en amont pour le travail de compréhension. Les activités de grammaire sont **préparées en amont** avec des mots qu'il est capable de lire. Les activités de conjugaisons sont adaptées (texte à trou). L'orthographe sur les lettres spécifiques (s, c, g, m devant m, b,p) est proposée avec des dictées adaptées (dictées à trou). Il travaille avec son AVS (mutualisée, 12 h) ou avec moi. Un élève a un PAP (qui a été refusé dernièrement par le médecin scolaire pour faire une demande à la MDPH) suit le même programme de lecture que l'élève précédent et a les mêmes activités que lui. Il sait à présent lire mais a de grosses difficultés en encodage. La construction du nombre n'est pas faite. Je lui prépare donc un fichier par période niveau fin GS-début CP pour la numération et le calcul. Il bénéficie de l'aide de l'AVS de l'élève précédemment cité, et de l'aide deux fois 30 minutes, par semaine, de l'enseignante de PS (pendant la sieste de ces élèves) pour les manipulations à reprendre. Je reprends avec lui son travail et le guide.

⁶ Notons au passage le raccourci utilisé : les PPRE... au lieu des élèves avec des PPRE...Idem pour Les PAP... cette utilisation des sigles crée donc de nouvelles catégories dans lesquelles les personnes disparaissent.

Attention particulière, reformulation individuelle, quantité allégée

Placer correctement l'enfant dans la classe, énoncer l'objectif de la séance et faire une synthèse à la fin, proposer une lecture opalisée (enseignant ou autre élève), aider à la compréhension des consignes et des informations (reformulation...), proposer des activités qui pourront être achevées avec succès et qui valoriseront l'élève, adapter les quantités d'écrit, accentuer le travail sur la combinatoire, autoriser l'utilisation des tables d'addition et de multiplication pendant les exercices, utiliser la manipulation, autoriser la résolution des problèmes avec recours à la schématisation, proposer un travail de remédiation et de différenciation, mettre en place un tutorat par l'intermédiaire d'élèves, prendre en compte des contraintes associées : fatigue, lenteur, surcharge...(accepter de différer le travail), utiliser des photocopies pour privilégier l'apprentissage et le sens donné, accorder un temps majoré pour les exercices et les évaluations, proposer un travail à la maison allégé...

Adaptation des exercices et aide personnelle

Non concernée

Fiche des aides

Différenciation exercices, traces écrites, tutorat

Je participe à la mise en place des aménagements nécessaires aux élèves selon les besoins identifiés avec les collègues des classes, et le cas échéant je me mets en lien avec l'AESH pour aider à la mise en place des aménagements ou adapter du matériel.

Supports pédagogiques / limiter la quantité de travail

Des temps en petit groupe pour adapter et réexpliquer les consignes

Travail différencié

Du travail en tout petit groupe et de la différenciation pédagogique

Dans ce recueil, nous nous sommes intéressés à la répétition des termes qui renvoient à l'idée de différenciation (surligné en bleu/ apparaît 9 fois) ; de personnalisation (surligné en jaune/ cité 6 fois) ; des consignes (explicitation, reformulation... surligné en vert/cité 6 fois). Il y a de nombreux exemples donnés. En creux, la proposition d'une préparation en amont n'est citée qu'une seule fois (surligné en violet) ; de même, les modalités de travail par binôme, constitution des groupes et tutorat apparaissent de façon moindre.

Pour les enseignants des collèges, sur 30 occurrences retenues, 29 mentionnent des changements, une seule n'évoque pas de changement. Les enseignants n'expriment que très peu un changement de posture (il est fait mention de plus de tolérance, d'adapter aussi les exigences et de valoriser les réussites), ils répondent sur le versant pédagogique. En comparaison des réponses précédentes, la question de l'évaluation est beaucoup plus présente, à la fois par rapport au temps imparti, à une adaptation des barèmes. Les outils numériques sont cités.

Pour les enseignants de lycée, les changements se situent aussi sur le registre de la différenciation surtout en lien avec l'évaluation, en nommant aussi le recours au tiers temps ou à plus de temps, la modification des barèmes. Pour un collègue de lycée professionnel, le dialogue avec l'élève est cité.

Les mots clés sont adaptation aux besoins de l'élève et différenciation.

Il est intéressant de noter ces différences suivant les niveaux d'enseignement. Si les collègues du premier degré semblent disposer de plus d'outils, et varier davantage, la préoccupation des enseignants du secondaire se porte davantage sur l'évaluation. Il nous semble que cela est à mettre

en rapport avec le taux plus important d'élèves ayant un PAP en collège et en lycée et la pression forte de cette question au niveau secondaire.

La prise de conscience clairement énoncée par les enseignants du premier degré sur leur changement de regard, une recherche compréhensive de ce que vit l'élève est sans doute liée au contexte même d'enseignement. Ces derniers entrent dans une connaissance plus importante de chacun de leurs élèves, ce qui est beaucoup plus difficile en second degré. Les enseignants du second degré semblent privilégier une approche très pragmatique qui réponde aux injonctions et cherchent des réponses et des outils pour agir au mieux.

Que nous disent les enseignants spécialisés de ces changements de pratique ?

13 enseignants répondent par l'affirmative, 4 disent oui...mais, et 6 ne voient pas de changement. Ils semblent trouver que les choses ne vont pas assez vite et sont faites par l'obligation donnée. Comme s'il manquait de la conviction et du sens à la mise en œuvre de ces différents projets. *« Le PAP ne vient qu'en dernier recours. Et sont utilisés plutôt pour les aménagements d'exams... Les écrits sont réalisés par obligation alors que j'aimerais que ce soit une ligne de conduite entre les partenaires et transmis aux collègues les années suivantes ... Ça n'est pas toujours le cas ... »*

Les changements mentionnés, repris 10 fois, portent sur une évolution de la prise de conscience, un questionnement, une analyse plus importante des difficultés : *« Analyse plus fine des besoins et réflexion sur les réponses à apporter... Ils sont sources de questionnements des pratiques ... »*

7 occurrences renvoient aux outils et démarches utilisés : *« Oui, ces projets aident à prendre en compte les besoins particuliers pour construire des supports pédagogiques et des situations d'apprentissage adaptés... »*

Au regard de ces réponses, données par 29 enseignants spécialisés, les changements sont là mais ils sont timides et sont considérés comme quelque chose en plus du métier. Ils sont produits par les injonctions reçues. Cependant, les prises de conscience mentionnées, le développement d'une analyse plus fine des difficultés et troubles donnant une meilleure compréhension des élèves sont prometteurs d'une évolution en cours. Ce que les enseignants dans les réponses précédemment analysées confirment. Les enseignants spécialisés sont-ils plus exigeants ? Doutent-ils davantage ? ou sont-ils tout simplement en prise avec un nombre beaucoup plus important d'enseignants qui dans leur quotidien ont plus de difficulté à intégrer et mettre en œuvre cette nouvelle donne ?

2. Qui les aide dans la rédaction et la mise en œuvre de ces différents projets ?

Dans tous les cas, l'aide est trouvée majoritairement lors des réunions d'équipe éducative. Cela est intéressant car cela prouve que cette concertation est attendue et n'est pas considéré comme du temps perdu. Pour les enseignants du premier degré, ils disent aussi être aidés par les enseignants spécialisés alors que pour les enseignants du second degré, il y a très peu de référence accordée aux enseignants spécialisés. Cela est lié bien sûr à la présence des RASED en premier degré et à leur

inexistence dans le second degré.⁷ Les parents sont aussi cités comme apportant une aide sauf par les enseignants de lycée.

3. Quelles difficultés ?

Pour les enseignants en école :

Les difficultés majeures sont le manque de temps ou le temps que cela demande en termes de préparation, dans la gestion administrative et aussi dans le suivi avec les parents ; vient aussi la difficulté liée au nombre trop important d'élèves dans la classe, et parfois mentionné le nombre trop important d'élèves avec des besoins spécifiques ; puis nous notons aussi les difficultés liées au sentiment de solitude, de n'être pas aidé, de devoir se débrouiller seul. La recherche des « bonnes adaptations », des documents, de l'adaptation des supports (police, agrandissement...) revient aussi fréquemment. Nous retrouvons ces éléments développés dans la partie autre remarque. Le sentiment d'épuisement est alors évoqué.

Pour les enseignants du second degré :

Nous retrouvons le même type de difficultés. La question du temps est encore plus insistante ainsi que celle du nombre trop important d'élèves dans les classes et avec des projets personnalisés.

S'ajoute à cela, la difficulté liée au manque d'informations. Les enseignants se plaignent de ne pas en disposer dès le début d'année et encours d'année. La concertation nécessaire pour coordonner les différentes aides est absente ou se déroule sur « *du temps personnel* ». Ils disent aussi ne pas avoir suffisamment de connaissances concernant les troubles et se sentent démunis sur les adaptations à mettre en place. En fin de compte, ils ne sont pas sûrs que ces aménagements produisent les effets attendus. L'évaluation de ces différents projets est aussi pour eux, une préoccupation. Ils pointent la forte demande des parents pour accorder ces aménagements, ce qui peut créer des tensions.

Que disent les enseignants spécialisés des difficultés rencontrées par leurs collègues ?

Nous retrouvons aussi la question du temps et du nombre d'élèves, comme difficultés principales. Le manque de formation est cité de nombreuses fois. La question du sens de ces projets parasite aussi les mises en œuvre, car n'en voyant pas toujours et la finalité et les effets, c'est le temps consacré à la rédaction de ces projets qui est alors remise en question. Cela n'empêche pas les enseignants de mettre en place des adaptations avec plus ou moins de bon sens.

⁷ Mis à part, un enseignant se déclarant RASED en second degré. Cela s'explique par une initiative locale.

C. Quelles conclusions et quelles perspectives ?

Tout d'abord le nombre élevé⁸ d'élèves, dans certains contextes, bénéficiant de projets personnalisés est confirmé par les chiffres et aussi par les réponses qualitatives des enseignants. Les réponses apportées passent donc par cette personnalisation des parcours proposée par les PAP, PPAS et PPRE et par une recherche de mise en œuvre de la différenciation pédagogique. La recherche des obstacles que rencontrent les élèves dans les situations pédagogiques proposées est rarement abordée. Quand elle l'est, c'est sous l'angle de ce qui fait obstacle pour un élève mais sans pouvoir en tirer des éléments de facilitation pour tous. Si à la place d'un escalier, nous proposons pour tous une rampe d'accès, l'obstacle est levé pour une personne à mobilité réduite mais elle est utilisée par tous. Je persiste à penser que la personnalisation, considérée dans tous les textes internationaux comme la réponse pour une école et une société inclusive conduit à faire l'impasse sur l'approche d'accessibilité universelle. La différenciation pédagogique qui est présente dans presque toutes les réponses données s'appuie majoritairement sur les variables suivantes :

- les niveaux d'exigence
- le temps accordé
- la difficulté de la tâche ou le contenu de la tâche, les barèmes dans les évaluations
- les supports utilisés

Les pratiques de tutorat, de préparation en amont des activités sont peu citées. La différenciation, telle que décrite dans les réponses étudiées se joue à posteriori et sans s'appuyer sur les aides que représentent les autres élèves. La voie de l'accessibilité universelle qui balbutie encore doit s'articuler aux réponses proposées par la voie de la personnalisation qui a enrichi les pratiques différenciées. Elle contribuera à moins stigmatiser les particularités. Elle s'intéresse à la conception à priori des situations d'apprentissage/enseignement et favorise une recherche pédagogique utile à tous.

Ensuite notre enquête montre des écarts importants dans les nombres donnés, entre les niveaux d'enseignement. Les représentations de la difficulté et des réponses entre enseignants et enseignants spécialisés sont aussi différentes et interrogent les rôles et places des enseignants spécialisés. Ces écarts constatés ici donnent une vision de réalité et non d'une réalité et permettent une analyse plus fine des situations. Le processus d'évaluation des établissements scolaires devrait lui aussi rendre compte de ces réalités afin de mieux accompagner les équipes sur place, au plus près des situations de classe rencontrées. Comment faire cours quand dans la classe il y a plus d'élèves avec des projets personnalisés que d'élèves sans ? Faut-il continuer dans cette voie de la personnalisation ou concevoir tout autrement les propositions pédagogiques ? Les enseignants ont besoin là d'être soutenus, accompagnés dans l'analyse des situations proposées, dans la recherche des obstacles et encouragés pour les initiatives qu'ils pourraient prendre.

Clairement aussi, le nombre d'élèves par classe est un facteur à prendre en compte. Les effectifs trop importants des classes⁹ sont un obstacle majeur pour une scolarisation d'élèves en situation de handicap. Les moyennes nationales cachent de grandes disparités. Un nombre plafond pourrait être donné afin de rendre possible une école inclusive.

⁸ Au regard de notre échantillon.

⁹ Dans notre enquête, ce sont surtout les niveaux collège et lycée où les effectifs sont les plus importants

Les participants à ce focus livrent une vision engagée de l'école inclusive. Ils disent à la fois ce qu'ils essaient de mettre en place et les difficultés rencontrées, en particulier l'aspect chronophage dans la rédaction des projets et dans leur mise en œuvre. Certaines interrogations majeures sont aussi évoquées sur le sens même de ce processus inclusif qui se heurte au manque de moyens (pour ma part, je pense qu'un nombre moins élevé d'élèves par classe serait déjà facilitateur), à cette approche essentiellement personnalisée au détriment de la recherche d'accessibilité, aux représentations persistantes consacrant des « à part spécialisés »¹⁰ et à la difficulté de chacun d'accepter les vulnérabilités¹¹ afin de pouvoir créer le juste équilibre entre aide et autonomie du sujet.

¹⁰ Que ce soit à l'extérieur de l'école ou dans l'école

¹¹ Cela renvoie aux situations de la vie quotidienne... et à la souffrance ressentie ... Quand par exemple un enfant d'ULIS ou de la classe n'est jamais invité aux gouters d'anniversaire et que l'enseignante ressent une grande tristesse pour lui.

Annexes :

Réponses des enseignants école :

Élémentaire	niv	nbre eleves	nbr PAP	Nbr PPS	Nbr PPRE	total	Pourcentage
Élémentaire	CE1-CM2	48	2	2	2	6	13%
Élémentaire	CE1-CE2	26	3	1	5	9	35%
Elémentaire	CE1	28	0	0	1	1	4%
Elémentaire	CM2	28	4	1	8	13	46%
Elémentaire	CM1	28	1	1		2	7%
Elémentaire	CM	28	1		3	4	14%
Elémentaire	CP	23			1	1	4%
Elémentaire	CE 1	25		3	5	8	32%
Elémentaire	CM1-CM2	28	3		4	7	25%
Elémentaire	CE2	29	3		4	7	24%
Elémentaire	CE1	23		3	9	12	52%
Elémentaire	CE1	24	1		10	11	46%
Elémentaire	CM2	29	2			2	7%
Elémentaire	CE2	22	1		1	2	9%
Elémentaire	CE1	31			1	1	3%
Elémentaire	CE1	31	1	2		3	10%
Elémentaire	CM1-CM2	25	1	2	3	6	24%
Elémentaire	CE1	21			4	4	19%
Elémentaire	CE2	26		2	2	4	15%
Elémentaire	CM2	26	4	1	1	6	23%
Elémentaire	CP	27				0	0%
Elémentaire	CM2	30	2	1	3	6	20%
Elémentaire	CE1	26	2		3	5	19%
		632	31	19	70	120	22%
Maternelle	GS	24			1	1	4%
Maternelle	PS -MS-GS	26	4	1	2	7	27%
Maternelle	PS	30				0	0%
		80	4	1	3	8	8%

Réponses des enseignants de collège :

Discipline	NB total élèves	Niveau classe	Nbre él classe	Nbre PAP	Nbre PPS	Nbre PPRE	Total	Pourcentage
H/G	175	3eme	29	6	2		8	28
SVT	795	3eme	32	2	1	1	4	12,5
Lettres	800	4eme	31	1			1	0,3
Maths	799	5eme	31					0
espagnol	800	5eme	30	4			4	1,3
anglais	800		29	1	1		2	0,6
lettres	700	5eme	31	4			4	1,3
espagnol	900	4eme	29	1			1	0,3
lettres	700		29	2			2	0,6
H/G	722	Cl eff réduit	17	7	3		10	58,8
Lettres	338	5eme	29	2		1	3	10,3
EPS	511	5eme	32	1	2		3	0,9
Maths	500	6eme	32	2	2	2	6	18,7
HG	355	3eme	27	1			1	0,3
Lettres	750	6eme	30	2		2	4	1,3
Allemand	799	6eme	20	1			1	0,4
espagnol	700	3eme	28	2			2	0,7
Techno	797	6eme	32				0	0
EPS	480	4eme	27	1		2	3	1,1
espagnol	500		26	2			2	0,7
Maths	800	4eme	29	1			1	0,3
SVT	472	3eme	27	2			2	0,3
Technp	795	5eme	31	2			2	0,3
anglais	760	3eme	30	3			3	1
Allemand	248	6eme	21	2	4	1	7	33
HG	235	3eme	32	3	1	4	8	25
Arts plas	247	4eme	30	1		7	8	26
Maths	740	5eme	28	7		2	9	32
Ed musivale	240	5eme	30	5	5	5	15	50
Anglais	800	4eme	30	2			2	0,6
Histoire	60	6eme	30	5	2		7	23
			889	75	23	27	125	10,97
Arts plas	2000		Réponse non retenue // Ne donne pas de chiffres					
Coor ULIS			Réponse non retenue ici					

Réponses enseignants du lycée :

Discipline	Nbre élèves/lyce	Classe	Nbre élèves	Nbre PAP	Nbre PPS	Nbre PPRE	Pourcentage
Anglais	1200	Tle	36	2	0	0	0,7
EPS	1200	2nde	35	3	0	0	0,8
Maths	500	2nde	34	7	3	0	29
Anglais	540	1ere	33	6	0	0	1,8
Anglais	1300	2nde	34	2	0	0	0,5
Maths	398	2nde	33	7	0	0	2,1
Espagnol	450	2nde	33	2	0	0	0,6
Eco gestion	700	1ere	33	7	0	0	2,1
	1200	st2s	33	5	0	0	1,5
			304	41			13,4

Réponses enseignants Lycée professionnel

Discipline	Nbr élèves	Classe	nbr el classe	nbr PAP	Nbre PPS	Nbre PPRE	Total	Pourcentage
commerce	650	CAP	16		5		5	31
Français H/G	350		13	3	5		8	61
		1ere Bac						
Lettres H/G	190	pro	35	7	1	1	9	26
Eco gestio	120	3eme prep	14	2	1		3	21
STMS	194	1er ASSP	29	3	2	1	6	20
PSE	130	Tle ASSP	24	1	1		2	8,3
Lettres H/G	800	3eme prep	23	6			6	26
Eco gestio	700	CAP PSR	11	4	2		6	54,5
	770	2nde ASSP	34	10			10	29,4
Pratique culinaire	140	Tle	10	1			1	0,1
		CAP 1ere						
Biotec	200	ann	6		1		1	0,1
Lettres H/G	153	CAP 2	6	1	1	1	3	50
		mention						
Serv en resta	170	comp	13	3			3	23
Maths	150	2nde MHR	36	5	2		7	19,4
Sommellerie	180	Ment com	12				0	0
			282	46	21	3	70	26,4142857

Commerce	300	CAP	14	12	1	13	93
----------	-----	-----	----	----	---	----	----