Évaluation des classes intégrées (CLI) au cycle d'orientation

Verena Jendoubi

Edith Guilley

Marion Dutrévis

Août 2019

REPUBLIQUE
ET CANTON
DE GENEVE

POST TENEBRAS LUX

Service
de la recherche
en éducation

Évaluation des classes intégrées (CLI) au cycle d'orientation

Verena Jendoubi

Edith Guilley

Marion Dutrévis

Août 2019

Fin des travaux : Mars 2019

Remerciements

Nous remercions vivement l'ensemble des professionnels de l'Office médico-pédagogique (OMP) – responsables pédagogiques, enseignants spécialisés, éducateurs, logopédistes, responsables thérapeutiques et maitre d'atelier –, les enseignants réguliers, les directions d'établissements ainsi que les différents acteurs institutionnels de l'enseignement spécialisé et ordinaire qui ont bien voulu nous accorder du temps pour des entretiens.

Nos vifs remerciements s'adressent également aux élèves et à leurs parents pour nous avoir fait part de leur vécu et de leur point de vue par rapport aux classes intégrées.

L'équipe d'évaluation remercie également M. Narain Jagasia pour les soins apportés à l'édition.

Compléments d'information :
Verena Jendoubi
Tél. +41/0 22 546 71 18
verena.jendoubi@etat.ge.ch

Edith Guilley
Tél. +41/0 22 546 71 51
edith.guilley@etat.ge.ch

Marion Dutrévis
Tél. +41/0 22 546 71 38
marion.dutrevis@etat.ge.ch

Responsable de l'édition :
Narain Jagasia
Tél. +41/0 22 546 71 14
narain.jagasia@etat.ge.ch

Internet :
https://www.ge.ch/dossier/analyser-education

Diffusion :
Service de la recherche en éducation (SRED)
12, quai du Rhône - 1205 Genève
Tél. +41/0 22 546 71 00
Fax +41/0 22 546 71 02

Document 19.022

Avertissements
Dans ce document, seul le masculin est employé et désigne indifféremment les personnes des deux sexes.
Le contenu de ce document n'engage que la responsabilité du service de la recherche en éducation.

Table des matières

Résumé **5**

Zusammenfassung **7**

1. Introduction **9**

1.1 Contexte 9

1.2 Mandat et objectifs d'évaluation 10

1.3 Structure du rapport 11

2. Cadrage théorique **13**

2.1 Intégration 13

2.2 Évaluation des acquis dans les classes intégrées au CO 15

2.3 Collaboration interprofessionnelle 19

2.4 Perception des élèves intégrés 21

2.5 Questions de recherche 24

3. Méthodologie **27**

3.1 Procédure de récolte de données et restitution des résultats 28

3.2 La classe intégrée (mixte), c'est quoi ? 30

3.3 Description des élèves scolarisés entre 2012 et 2017 dans une classe intégrée 30

4. Résultats **37**

4.1 Organisation et fonctionnement des CLI et de la CLIM 37

4.2 Les classes intégrées : quelle intégration (réelle ou perçue) par les acteurs ? 56

4.3 L'évaluation des acquis scolaire des élèves scolarisés en CLI 65

4.4 La collaboration interprofessionnelle en CLI et en CLIM 72

4.5 Les classes intégrées CLI / CLIM : ce qu'en disent les jeunes et leurs parents 79

4.6 Orientation des élèves à l'issue d'une classe intégrée 87

5. Conclusions **91**

5.1 Synthèse des principaux résultats et recommandations 91

5.2 Limites de cette évaluation 94

5.3 Les classes intégrées (CLI), toutes différentes ou toutes semblables ? 95

5.4 CLI et CLIM : quelle logique d'institutionnalisation ? 97

Post-scriptum **99**

Références bibliographiques **101**

Abréviations **107**

Annexes **109**

Annexe 1. Mandat du secrétariat général 110

Annexe 2. Trois exemples de canevas d'entretiens 112

Résumé

Dans l'idée de promouvoir l'école inclusive au niveau de l'enseignement du secondaire I, Genève introduit des classes intégrées au cycle d'orientation (CO). Après une première expérience menée en 2004-07 au CO de Bois-Caran, un autre type de classe intégrée a vu le jour en 2007 au CO de Montbrillant : une classe intégrée mixte (CLIM) qui réunit des élèves de l'enseignement spécialisé et du régulier et dont l'équipe encadrante est composée aussi bien d'enseignants réguliers que de professionnels du spécialisé. D'une durée d'une année, cette classe intégrée mixte, voulue comme tremplin menant vers une filière du CO, est restée jusqu'à présent unique à Genève.

Depuis 2012, c'est le dispositif de classe intégrée (CLI) qui est progressivement déployé au secondaire I. Ces CLI, en tant que classes spécialisées, rattachées à l'Office médico-pédagogique (OMP), accueillent essentiellement des élèves avec des difficultés d'apprentissage et de régulation émotionnelle. Seuls une minorité d'élèves présentent un handicap physique ou mental ou encore un trouble du syndrome autistique. Des équipes de professionnels de l'enseignement spécialisé (enseignants spécialisés, éducateurs, logopédistes et psychologues) sont responsables de l'encadrement pédagogique et éducatif des élèves de ces classes. Dans chaque CLI, quatre périodes d'enseignement sont prises en charge par des enseignants réguliers. Par ailleurs, certains élèves effectuent des intégrations individuelles en classe régulière. Actuellement, 9 des 19 CO sont pourvus d'une telle classe. L'ouverture d'autres CLI est prévue au cours des prochaines années.

Mandaté par le secrétariat général du Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP), le Service de la recherche en éducation (SRED) a mené une étude sur les sept classes intégrées en place en 2017-18 ainsi que sur la classe intégrée mixte de Montbrillant. L'approche méthodologique mixte (qualitative et quantitative) utilisée dans le cadre de cette évaluation, ainsi que la diversité et la richesse des sources et des données (documentation interne, entretiens semi-directifs avec de nombreux acteurs et bénéficiaires, parcours des élèves) a permis d'analyser ces dispositifs intégratifs à la fois sous l'angle de l'organisation et du fonctionnement, de l'intégration, de l'évaluation des élèves ainsi que du point de vue de la collaboration interprofessionnelle.

L'évaluation montre que les enjeux de l'implantation de dispositifs intégratifs au CO sont nombreux du fait qu'elle implique des acteurs et des professionnels appartenant à des services ou des degrés d'enseignement au fonctionnement et aux cultures institutionnelles bien différents. Si certains défis d'ordre organisationnel ou opérationnel sont semblables pour les deux types de dispositifs intégratifs – les CLI et la CLIM – ceux-ci sont, du point de vue structurel, fondamentalement différents.

Pour ce qui est des CLI, leur déploiement se caractérise par une absence de cadre formel que les équipes de spécialistes encadrant ces classes ont souvent comblé par un investissement personnel important. Le développement de chaque CLI dépend ainsi des professionnels en place et peut varier d'une structure à l'autre. Si les CLI sont appréciées comme une nouvelle offre intégrative, leur réelle valeur intégrative est discutée par plusieurs acteurs. En termes d'évaluation des acquis des élèves, les entretiens mettent en évidence des pratiques différentes entre les CLI. Du point de vue de la collaboration entre les professionnels du spécialisé et les enseignants réguliers, on constate qu'elle se limite généralement à des échanges ponctuels et informels, des espaces temporels à cet effet n'ayant par ailleurs pas été définis. Quant au vécu des élèves, les CLI suscitent des sentiments ambivalents, entre satisfaction et perception d'un lieu protecteur d'une part, et rejet du spécialisé et de l'association négative que ce dernier véhicule d'autre part. À l'issue d'une intégration en CLI, une majorité des élèves poursuivent leur parcours en spécialisé professionnalisant. Presque un quart des élèves rejoignent l'enseignement régulier.

Quant à la CLIM, elle remplit sa fonction de classe passerelle, 9 élèves sur 10 étant orientés dans une filière régulière à l'issue de la CLIM. Par ailleurs, les conditions institutionnelles de la CLIM favorisent un partage des responsabilités et une étroite collaboration au sein de l'équipe mixte. Si en ces termes-là les constats sont assez positifs, reste que ce fonctionnement collectif ne s'étend pas au-delà de cette classe, notamment avec les enseignants accueillant dans leur classe des anciens élèves de la CLIM.

Pour conclure, ce rapport amène quelques pistes de réflexion sur le choix de l'institution de déployer les CLI plutôt que la CLIM et formule quelques recommandations susceptibles de faire évoluer les classes intégrées au CO.

Zusammenfassung

Um die inklusive Schule auf dem Niveau der Sekundarstufe I zu fördern, führt Genf integrierte Klassen in mehreren Schulen der Sekundarstufe I ein. Nach einem ersten Experiment, das 2004-07 in der Sekundarschule Bois-Caran durchgeführt wurde, wurde 2007 in der Sekundaschule Montbrillant eine weitere Art von integrierter Klasse geschaffen : eine gemischte integrierte Klasse (CLIM), die Schülerinnen und Schüler aus der Sonder- und Regelschulung zusammenbringt und deren Lehrerteam sowohl aus regulären Lehrern als auch aus Fachleuten der Sonderschulung besteht. Diese einjährige Klasse, die als Übergang zu einer regulären Klasse auf dem Niveau der Sekundärstufe I gedacht ist, blieb bisher einzigartig.

Seit 2012 werden die integrierten Klassen (CLI) schrittweise in der Sekundarstufe I eingeführt. Diese CLIs sind als Sonderschulklassen an den Sonderschuldienst (Office médico-pédagogique/OMP) angeschlossen und richten sich vor allem an Schüler mit Lern- und emotionalen Regulationsstörungen. Nur eine Minderheit der Schüler hat eine körperliche oder geistige Behinderung oder autistische Störung. Teams von spezialisierten Lehrkräften (Heilpädagogen, Sozialpädagogen, Logopäden und Psychologen) sind für die pädagogische und sozialpädagogische Betreuung der Schüler in diesen Klassen verantwortlich. In jeder CLI werden vier Unterrichtsstunden von regulären Lehrern angeboten. Darüber hinaus machen einige Schüler individuelle Integrationen in Regelklassen. Derzeit haben neun der neunzehn Sekundarschulen eine solche Klasse. Die Eröffnung weiterer CLIs ist für die kommenden Jahre geplant.

Der Bildungsforschungsdienst (SRED) wurde vom Departement für Erziehung, Ausbildung und Jugend (DIP) beauftragt, eine Evaluation der sieben im Jahre 2017-18 bestehenden integrierten Klassen, sowie die gemischte integrierte Klasse von Monbrillant durchzuführen. Die in dieser Bewertung verwendete gemischte Methodik (qualitativ und quantitativ) sowie die Vielfalt und Fülle der Quellen und Daten (interne Dokumentation, semi-direktive Interviews mit vielen Akteuren und Begünstigten, Schullaufbahn) ermöglichten es, diese integrierten Klassen sowohl aus organisatorischer als auch aus funktionaler Sicht, sowie betreffend der Integration, der Schülerevaluation und der interprofessionellen Zusammenarbeit zu analysieren.

Die Evaluation zeigt, dass die Herausforderungen bei der Umsetzung von integrierten Klassen in der Sekundarstufe I zahlreich sind, da sie Akteure und Fachleute aus sehr unterschiedlichen Diensten oder Bildungsniveaus mit sehr unterschiedlichen institutionellen Arbeitsweisen und Kulturen einbeziehen. Während einige organisatorische oder operative Herausforderungen für die beiden Arten von integrierten Klassen – CLIs und CLIM – ähnlich sind, sind sie strukturell gesehen grundlegend unterschiedlich.

Bei den CLIs ist der Einsatz durch das Fehlen eines formalen Rahmens gekennzeichnet, den die betreuenden Spezialistenteams dieser Klassen oft mit erheblicher Eigeninvestition kompensiert haben. Die Entwicklung jeder CLI hängt deshalb sehr von den Fachleuten ab und kann daher von Klasse zu Klasse variieren. Während die CLIs als neues integratives Angebot geschätzt werden, wird ihr realer integrativer Wert von mehreren Akteuren diskutiert. Im Hinblick auf die Bewertung der Leistungen der Schüler heben die Interviews die unterschiedlichen Praktiken der CLIs hervor. Im Hinblick auf die Zusammenarbeit zwischen Fachleuten und regulären Lehrkräften beschränkt sie sich im Allgemeinen auf gelegentlichen und informellen Austausch, da für diesen Zweck keine Zeiträume festgelegt wurden. Was die Erfahrungen der Schüler betrifft, so wecken CLIs ambivalente Gefühle, zwischen Zufriedenheit und Wahrnehmung einer schützenden Umgebung auf der einen Seite und der Ablehnung der Sonderschulung und deren von negativen begleiteten Assoziationen, andererseits. Nach einer Integration in einer integrierten Klasse setzt die Mehrheit der Schüler ihre Schullaufbahn in einer beruflichen Sonderschulung fort. Fast ein Viertel der Schüler absolviert nach einer CLI eine reguläre Ausbildung.

Was die CLIM betrifft, so erfüllt diese seine Funktion als Übergangsklasse, 91% der Schüler werden nach der CLIM einer regulären Klasse zugewiesen. Darüber hinaus begünstigen die institutionellen Rahmenbedingungen der CLIM eine Aufgabenteilung und eine enge Zusammenarbeit innerhalb des Lehrerteams. Wenn in dieser Hinsicht die Beobachtungen durchaus positiv sind, bleibt die Tatsache bestehen, dass sich diese kollektive Arbeitsweise nicht über diese Klasse hinausgeht, insbesondere mit Lehrer, die ehemalige CLIM-Schüler in ihrer Klasse haben.

Abschließend stellt dieser Bericht einige Überlegungen über die Entscheidung der Institution, CLIs anstelle von CLIM einzusetzen und formuliert zuletzt einige Empfehlungen, die zur Weiterentwicklung der in der Sekundarstufe I eingeführten integrierten Klassen führen könnten.

1. Introduction

1.1 Contexte

À Genève, les premières classes intégrées (CLI) ont vu le jour dans les années 1990 dans deux écoles primaires de la commune de Plan-les-Ouates[1]. Le déploiement des classes intégrées au primaire s'est poursuivi depuis 2012 et on compte dorénavant quatre écoles primaires qui disposent d'une telle classe[2]. Mais l'implémentation de dispositifs intégratifs à l'école primaire est antérieure aux CLI, puisque les regroupements de classes spécialisées (RCS) au sein du régulier au niveau primaire existent depuis de nombreuses années. Actuellement, on compte 15 RCS. Plus récemment, de nouveaux dispositifs ont été mis en place : le dispositif d'intégration et d'apprentissages mixtes (DIAMs) (dans deux écoles), le dispositif inclusif d'enseignement spécialisé (DIES) (dans trois écoles) à quoi s'ajoute l'implantation de trois centres médico-pédagogiques (CMP) dans des établissements primaires. Le public cible de ces structures, tout comme le taux d'encadrement, diffère : RCS et DIAMs s'adressent à des élèves avec des difficultés d'apprentissage, alors que les CLI, le DIES et les CMP intégrés sont destinés à des élèves avec une déficience intellectuelle ou des troubles du spectre autistique, d'où un taux d'encadrement plus élevé.

Au niveau de l'enseignement secondaire I, l'ouverture de la première structure intégrative, une classe intégrée, a eu lieu en 2004 au CO de Bois-Caran. Cette classe alors appelée *classe d'intégration scolaire* (CLIS) s'adressait à un petit groupe de 4-6 élèves avec un handicap mental et était associée à un centre médico-pédagogique (CMP) pour adolescents situé près du CO de Bois-Caran. La première année de fonctionnement de cette CLIS a donné lieu à une évaluation par le SRED (Osiek et al., 2006). Depuis, cette structure a été transformée en un CMP intégré[3].

La création de cette première classe intégrée au CO concrétise, à ce moment, la volonté du Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) d'augmenter le nombre d'enfants et de jeunes en situation de handicap intégrés dans l'enseignement régulier et de rattraper le retard pris en la matière par l'enseignement secondaire. Le contexte politique de l'époque y est favorable à voir l'adoption, en mai 2003, par le Grand Conseil d'une loi générale sur l'intégration des personnes handicapées dans la société. Cette évolution de la politique publique sur la formation constitue aussi une réponse aux revendications d'associations de parents d'enfants à besoins éducatifs particuliers. À la fin de la même année, un projet de loi sur l'intégration scolaire des élèves handicapés est déposé et est entré en vigueur en 2010 (LIJBEP). Depuis 2016, la LIJBEP est intégrée dans la nouvelle loi sur l'instruction publique (LIP)[4]. Ce mouvement vers une politique intégrative s'est également concrétisé, en 2008, par la signature de l'accord cantonal (concordat) sur la pédagogie spécialisée et qui oblige les cantons concordataires à élaborer un concept cantonal ainsi qu'à appliquer une procédure d'évaluation standardisée (PES). Depuis février 2018, Genève dispose d'un concept cantonal pour la pédagogie spécialisée.

Malgré ce contexte favorable, le déploiement des classes intégrées au CO à la suite de l'expérience de Bois-Caran s'était fait attendre. C'est en 2007 qu'une nouvelle expérience a été tentée sur l'initiation de quelques personnes convaincues de la nécessité d'un rapprochement des structures de l'enseignement ordinaire et du spécialisé. Suite à des collaborations entre la direction du CO de Montbrillant et l'équipe de l'École de formation préprofessionnelle (EFP) de St-Gervais, une classe

[1] Aujourd'hui, ces deux classes (Palettes et Champ-Joli) sont articulées avec un CMP.

[2] Écoles primaires du Bosson, de Geisendorf, du Sapay et des Ouches.

[3] Le CMP intégré se distingue de la classe intégrée notamment par un taux d'encadrement des élèves plus important et des profils d'élèves différents.

[4] https://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_c1_10.html.

mixte, appelée d'abord 10e CT[5]-EFP, puis 10e CT mixte ou encore classe intégrée mixte (CLIM)[6] a été créée. Cette classe passerelle, d'une durée d'une année, réunit à part égale des élèves provenant de l'enseignement spécialisé et de l'ordinaire et a pour objectif d'amener ces élèves à poursuivre leur scolarité dans l'enseignement ordinaire. Cette classe intégrée au CO est restée jusqu'à présent l'unique réalisation en termes de modèle intégratif mixte.

En 2013, le DIP définit un plan de projet « École inclusive » qui prévoit, à plus long terme, une diminution des structures séparatives en faveur d'une augmentation des dispositifs intégratifs[7/8]. L'implémentation de dispositifs intégratifs destinés à des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) ou avec des troubles d'apprentissage est ainsi clairement affichée comme un des objectifs prioritaires du DIP.

Fort d'une volonté d'élargir l'offre intégrative dans l'enseignement secondaire I, le DIP reprend le développement des classes intégrées en 2012 au CO de la Florence. Cette décision pourrait également avoir l'avantage de répondre à des besoins en termes de places pour les élèves de l'enseignement spécialisé. Depuis, d'autres CLI se sont ouvertes progressivement, et actuellement ce sont 9 des 19 établissements du secondaire I qui sont pourvus d'une CLI (CO de la Florence, du Vuillonnex, de Cayla, de Budé, du Marais, de Drize, de la Golette, d'Aubépine et des Coudriers), sans compter la CLIM de Montbrillant.

La perspective du DIP consiste à pourvoir, dans les dix années à venir[9], 16 des 19 CO du canton d'une classe intégrée. Cette évolution vers davantage d'intégratif, qui répond par ailleurs aussi à une demande des parents d'enfants à BEP, implique une reconsidération de certaines structures spécialisées déjà existantes. En particulier, on peut évoquer les deux écoles de formations préprofessionnelles (EFP), des structures séparatives qui offrent une formation préprofessionnelle sur deux ans dans un cadre spécialisé et qui s'adressent à un public du même âge que les CLI. Dès lors se pose la question de savoir si les CLI sont destinées à remplacer les EFP ou bien si ces deux structures sont à considérer comme complémentaires. Pour mener cette réflexion et envisager une redéfinition de la mission des EFP, un groupe de travail a été désigné par le secrétariat général et qui a rendu un avant-projet en août 2018 (document interne). Comme préconisé dans ce document, une des deux EFP (EFP St-Gervais) a été fermée en juin 2018 ; la fermeture de l'EFP Conches avait été envisagée pour la rentrée 2019. Cependant, une évolution du contexte institutionnel amène la DGOMP à reconsidérer la question des EFP et leur fermeture ne serait aujourd'hui plus d'actualité.

Au niveau de l'enseignement secondaire II, l'évolution des dispositifs intégratifs est encore plus récente et s'est concrétisée par l'ouverture, en 2017, du centre d'enseignement spécialisé et de formation pratique (CESFP) à l'école de commerce Raymond-Uldry, et d'une CLI en combinaison avec les classes d'accueil de l'enseignement secondaire à l'école de commerce Rousseau, puis en 2018 d'un autre CESFP au centre de formation des Alisiers (Services et Hôtellerie – Restauration).

1.2 Mandat et objectifs d'évaluation

En septembre 2017, le secrétariat général du DIP a mandaté le SRED pour mener une étude sur les huit classes intégrées du CO alors en place, à savoir la CLI de la Florence, du Vuillonnex, de Cayla, de Budé, du Marais, de Drize, de la Golette et la classe intégrée mixte de Montbrillant[10].

---

[5] CT = Communication et technologie, une des trois sections de la 10e et 11e année, section aux exigences les plus faibles.

[6] Dans la suite du rapport, nous allons retenir cette dernière dénomination.

[7] Cf. *Plan de projet École inclusive*, Secrétariat général, 2016.

[8] Dans le cadre du monitorage des élèves à besoins éducatifs particuliers ou handicapés, on distingue en 2019 trois types de dispositifs : *inclusif*, *intégratif* et *en site propre*.

[9] Rapport interne OMP-DIP, 2018.

[10] Les deux CLI ouvertes au CO de l'Aubépine et des Coudriers à la rentrée scolaire 2018-19 ne font pas partie des CLI étudiées.

Les objectifs de cette évaluation sont les suivants :

- étudier l'organisation et le fonctionnement des CLI ;
- caractériser les élèves fréquentant ou ayant fréquenté une CLI entre 2012 et 2017 et analyser leur parcours scolaire **;**
- étudier le fonctionnement des professionnels ainsi que les modes de collaboration entre les professionnels du spécialisé et les enseignants réguliers des quatre CLI sélectionnées ;
- analyser le vécu de l'intégration et de son impact (social, scolaire) du point de vue des élèves (un échantillon), de leurs parents.

Afin de répondre aux différents objectifs formulés ci-dessus et compte tenu des contraintes de temps et de ressources, il a été décidé de procéder à une étude approfondie de quatre classes intégrées (sélectionnées sur la base de critères tels que le profil des élèves des CLI et le contexte socio-économique de l'établissement) : les CLI de la Florence, du Vuillonnex, de Cayla et la CLIM de Montbrillant. À cet effet, une large prise d'information y a été organisée en interrogeant l'ensemble des acteurs impliqués (cf. section 3.1). Pour les quatre autres CLI – Budé, Marais, Drize et Golette – nous avons mené des entretiens avec deux acteurs-clé, à savoir les directions de CO et les responsables pédagogiques.

L'évaluation porte sur l'année scolaire 2017-18, même si les entretiens avec les élèves et les parents ont dû être menés en automne 2018.

Étant donné que la CLIM de Montbrillant est un dispositif comportant des spécificités qui le distingue des autres CLI, comme nous le verrons plus loin, cette classe fera l'objet d'une analyse différenciée dans ce rapport.

1.3 Structure du rapport

Après une présentation d'éléments de cadrage théoriques au sujet des quatre thèmes qui constituent le fil rouge de cette évaluation, à savoir l'intégration, l'évaluation, la collaboration interprofessionnelle et la perception des élèves intégrés *(chapitre 2)*, le *chapitre 3* présente la démarche méthodologique de l'évaluation ainsi que des données sociodémographiques et de parcours scolaires caractérisant la population d'élèves étant/ayant été scolarisés en CLI/CLIM. Ensuite, le *chapitre 4* est consacré à l'analyse des CLI et de la CLIM sous l'angle des quatre dimensions mentionnées ci-dessus. Et pour terminer, le *chapitre 5* synthétisera les résultats à la lumière des différentes questions de recherche qui amèneront à des recommandations ou pistes de réflexion.

2. Cadrage théorique

2.1 Intégration

2.1.1 Les CLI : quel niveau d'intégration ?

Choisir le terme de « classe intégrée » n'est pas neutre. En effet, le concept d'intégration est omniprésent dans la littérature traitant de la pédagogie spécialisée. La question de l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) dans l'enseignement régulier n'est d'ailleurs pas nouvelle ; elle s'est même progressivement accrue au niveau national et international, avec un message politique et social encourageant une école pour tous.

Qu'entend-on par « intégration » ? Si ce terme générique n'est pas nouveau, il peut recouvrir différentes réalités selon le contexte scolaire dont il est question, selon la langue, ou encore selon les courants de recherche dans lesquels on se situe (Bürli, 2005 ; Plaisance, Belmont, Vérillon, et Schneider, 2007 ; Thomazet, 2008). Dans un premier temps, il est donc nécessaire d'adopter une définition qui permette de construire une réflexion commune. Dans un second temps, il paraît intéressant de définir l'intégration en précisant ce qu'elle n'est pas. Autrement dit, il s'agit de rapporter ici des éléments de mise en relation entre la séparation, l'intégration et l'inclusion, les trois faisant souvent l'objet de comparaisons politico-administratives et/ou scientifiques. Enfin, dans un dernier temps, un regard spécifique sur les différentes formes d'intégration pourra éclairer la suite de ce travail et le choix fait à Genève de mettre en place et de développer ces CLI.

2.1.2 Quelle définition de l'intégration ?

En Suisse, la CDIP adopte en 2007 l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Des conditions et documents-cadres sont élaborés, les cantons devant financer seuls l'ensemble des prestations de pédagogie spécialisée. Parmi les documents-cadres, on trouve une ressource relative à la terminologie commune. Le terme d'intégration n'y figure pas mais on trouve celui de « scolarisation intégrative » définie comme l'*« intégration à temps plein ou à temps partiel de l'enfant ou du jeune à besoins éducatifs particuliers dans une classe de l'école ordinaire »*.

Pour déployer les offres de pédagogie spécialisée, la fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) entretient une plate-forme consacrée à cette question et met à disposition différents outils à destination des professionnels comme des chercheurs.

Le CSPS propose une définition de l'intégration, avec une distinction que l'on retrouve sur le site comme dans le rapport d'une étude menée par le CSPS sur mandat de la CDIP (Bürli, 2005). Dans les deux cas, une distinction apparaît entre intégration et intégration scolaire. Selon le CSPS, *« on distingue l'intégration sociale, qui est un but, de l'intégration scolaire qui est un moyen »* (Bürli, 2005, p. 35).

Si l'on se centre sur l'intégration scolaire, voici la définition que l'on trouve sur le site du CSPS :

« L'intégration scolaire *désigne la scolarisation, à temps plein ou à temps partiel, d'enfants et de jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers dans une classe de l'école ordinaire, que ce soit :*

- *avec l'aide de mesures générales de pédagogie spécialisée non renforcées, proposées dans le cadre scolaire, ou*
- *avec l'aide de mesures renforcées, attribuées sur la base de la procédure d'évaluation standardisée (PES) ou d'une procédure équivalente permettant de déterminer les besoins individuels de l'élève. »*[11]

[11] https://www.csps.ch/themes/ecole-et-integration/integration-scolaire/reponse-3

Il s'agit donc pour les élèves de l'enseignement spécialisé d'accéder, de manière permanente ou à temps partiel, à une scolarisation dans une classe ordinaire. Sur ce même site, les différents modes d'intégration scolaire sont recensés. Tous ces modes partagent un point commun : le groupe-classe de référence est un groupe constitué d'élèves du régulier et d'élèves du spécialisé. Ensuite les modes diffèrent selon *(1)* le rôle joué par l'enseignant spécialisé et/ou *(2)* l'organisation de moments d'enseignement pour l'élève en dehors de la classe.

Si l'intégration scolaire est un moyen, elle est donc au service du développement des compétences de l'élève, lui permettant une participation sociale ce qui, dans une acception large, renvoie également aux finalités de l'école régulière.

2.1.3 Qu'est-ce que l'intégration (scolaire) n'est pas ?

Nous utiliserons ici le terme d'intégration au sens d'intégration scolaire. Lorsque l'on parle d'intégration scolaire, on questionne les modalités de scolarisation de l'élève, entre offre scolaire régulière et offre scolaire spécialisée. Si l'on se réfère à nouveau au site du CSPS, plusieurs possibilités de scolarisation existent, qui vont de l'exclusion jusqu'à l'inclusion. Une forme de continuum peut se dégager, qui va d'une non-considération des élèves à BEP par l'école régulière jusqu'à une école inclusive ou école pour tous. L'intégration se dissocie alors de la séparation pour une raison principale : la scolarisation principale se fait en classe régulière et s'accompagne d'un soutien spécialisé qui peut prendre diverses formes et qui permet d'aider l'élève dans sa scolarité.

Concernant la distinction entre intégration et inclusion, les choses sont plus complexes (Plaisance et al., 2007 ; Ramel et Bonvin, 2014). Dans certains contextes, l'intégration est utilisée comme synonyme d'inclusion. Dans d'autres cas, le terme d'intégration se traduit plutôt comme une étape non suffisante pour parler d'école inclusive. Finalement, d'autres auteurs *« postulent l'existence d'un continuum entre l'intégration partielle de quelques élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et l'inclusion de tous les élèves, qu'ils aient ou non des besoins éducatifs particuliers »* (Ramel et Bonvin, 2014, p. 9).

Quel que soit le terme utilisé et le mode de scolarisation auquel il renvoie, l'évolution des modes de scolarisation, en Suisse comme au niveau international, suit un mouvement qui défend une école ordinaire pour tous les élèves. Dans ce mouvement, le terme d'inclusion se substitue de plus en plus à celui d'intégration. Cette évolution des termes va au-delà d'un débat sur des modes de scolarisation plus ou moins intégratifs *vs* séparatifs. Elle traduit un changement de paradigme et de niveau d'analyse (Plaisance et al., 2007 ; Thomazet, 2008). Lorsqu'on parle d'intégration, c'est finalement sur les élèves que repose le travail d'adaptation à l'école. L'école régulière tient compte des besoins des élèves à BEP. Lorsque l'on parle d'inclusion, c'est à l'école de s'adapter. La diversité est alors constitutive de l'école régulière et doit être valorisée.

Dans le cadre de ce travail, il s'agit d'examiner les CLI sous l'angle des modes de scolarisation plus ou moins intégratifs qu'elle propose. Nous considérons donc ici les différents modes de scolarisation sous l'angle de la distance (ou au contraire proximité) plus ou moins grande avec l'école régulière.

2.1.4 Les différents modes d'intégration scolaire de l'élève et de la classe

Dans une recherche de 2009, Gremion et Paratte proposent une grille de lecture des différentes formes de scolarisation intégrative qui articule deux modèles, qui raisonnent soit en termes de variation de l'environnement (Söder, 1980), soit en termes de variation de la relation (Vaney et Debruères, 2002). Cette étude est d'autant plus intéressante que Gremion et Paratte font une étude de cas sur une situation d'intégration qui, à première vue, se rapproche des CLI mises en œuvre à Genève.

Figure 1. Niveaux d'intégration en fonction de l'environnement et de la relation (Gremion et Paratte, 2009, p. 161)

*Variation de la **relation*** / *Variation de l'**environnement***	**Adaptation de l'élève**		**Adaptations réciproques**	
	Insertion Être admis avec les autres	**Assimilation** Devoir faire comme les autres	**Intégration** Être différent avec les autres	**Inclusion** Être différent comme les autres
Intégration physique Distance physique diminuée ↓	Assis au fond de la classe, Pierre fait du coloriage pendant que les autres élèves suivent un cours de mathématiques.	Pierre peut participer à une leçon à condition d'être capable de faire et de suivre comme les autres.	Pierre est intégré dans les leçons de biologie. L'enseignant-e qui le reçoit prépare un matériel spécifique pour lui permettre de se repérer et adapte les exigences à ses compétences.	Pierre participe aux leçons de mathématiques. Il travaille à son rythme et en coopération avec d'autres élèves. Le programme et les méthodes permettent à chaque élève d'avancer en fonction d'objectifs individuels que l'enseignant-e a établi.
Intégration fonctionnelle Adaptation des structures ↓				
Intégration sociale Appartenance au groupe				

N.B. Le titre original du tableau est « Croisement des concepts d'intégration avec les niveaux de Söder (1980) ».

Ce modèle montre à quel point l'intégration peut recouvrir des réalités différentes allant d'une notion d'élève « admis » (c-à-d. insertion) avec les autres à un élève « différent comme les autres » (c-à-d. inclusion). Dans le cas de l'insertion et de l'assimilation, c'est à l'élève de s'adapter à son environnement scolaire. Dans le cas de l'intégration et de l'inclusion, les auteurs parlent d'adaptations réciproques, l'école devant aussi s'adapter pour offrir à l'élève les conditions nécessaires à son apprentissage.

Si le modèle est intéressant, les auteurs notent la difficulté pour les acteurs d'identifier les situations vécues sur le terrain comme révélatrices de telle ou telle forme d'intégration. De plus, il soulève une question : en matière d'intégration scolaire, on raisonne essentiellement à un niveau individuel, mais *quid* de l'intégration de classe ? Autrement dit, peut-on transférer les différents modes d'intégration pensés au niveau individuel quand l'intégration désigne comme entité la classe plutôt que l'élève ? Avec la mise en place des CLI, vise-t-on l'intégration de la classe et/ou des élèves ? La question semble importante pour déterminer le groupe de référence de l'élève et donc penser les variations de l'environnement et de la relation par rapport à ce groupe de référence.

2.2 Évaluation des acquis dans les classes intégrées au CO

Pourquoi intégrer dans ce travail la question de l'évaluation des acquis ? Plusieurs raisons peuvent motiver ce choix. Toutes ces raisons s'inscrivent néanmoins dans une logique commune, à savoir que l'on doit considérer l'évaluation des acquis comme une ressource pour l'apprentissage. Premièrement, l'évaluation des acquis est à considérer ici comme faisant partie du processus d'enseignement/ apprentissage. C'est donc un droit pour tous les élèves. Deuxièmement, l'évaluation des acquis, son mode de construction et sa conceptualisation révèlent les attentes de l'institution scolaire à l'égard de tous les élèves, et notamment des élèves à BEP. Or, les attentes des acteurs éducatifs constituent un déterminant important des apprentissages des élèves. Enfin, évaluer les apprentissages des élèves, c'est rendre compte, au moins en partie, de l'efficacité du dispositif scolaire mis en place.

Au final, l'évaluation des acquis des élèves est considérée comme indispensable dans la quasi-totalité des systèmes de formation. De manière étonnante, son utilité est beaucoup moins affirmée dans les contextes d'enseignement spécialisé. Mais les choses évoluent.

2.2.1 Évaluation des apprentissages ou évaluation pour l'apprentissage

Une vaste littérature traite des fonctions de l'évaluation des acquis des élèves (voir p. ex. le dossier de veille réalisé par Rey et Feyfant, 2014). Sans rentrer dans les détails de cette littérature, et en suivant De Ketele (2013), nous pouvons évoquer trois fonctions principales :

- une fonction certificative,
- une fonction formative,
- une fonction d'orientation.

La fonction de certification, qui renvoie à l'idée de valider des apprentissages, est sans nul doute la plus présente dans les pratiques et dans la représentation sociale que l'on se fait de l'évaluation. Mais l'évaluation est aussi – et avant tout – à penser en termes formatifs, c'est-à-dire comme une évaluation pour l'apprentissage.

L'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers fournit une réflexion intéressante autour des questions d'évaluation dans le cadre de l'école inclusive (Watkins, 2007). Il s'agit bien de se centrer sur l'évaluation au sens d'*assessment*, donc sur les acquis et le développement de l'élève (résultats scolaires, compétences sociales, etc.). Un objectif majeur est de sortir d'une évaluation principalement centrée sur les déficits pour aller vers des centrations éducatives et interactives. Il s'agit d'un changement de paradigme important. À titre d'illustration, on constate que lorsque l'on recherche de la littérature sur l'évaluation pour les élèves à BEP, on obtient une majorité d'écrits qui renvoient à un diagnostic des besoins.

Il s'agit donc ici au contraire de lier l'évaluation aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Concernant l'évaluation au service du processus d'enseignement-apprentissage, trois questionnements ressortent dans le rapport, suite à la consultation des différents pays :

- *« La nécessité de faire en sorte que les résultats de l'évaluation initiale des BEP influent sur les objectifs scolaires ;*
- *le besoin de rattacher les objectifs scolaires et les programmes d'évaluation au projet éducatif individualisé de l'élève ou à tout autre instrument ou démarche ciblée au niveau de l'établissement ;*
- *le besoin de modifier ou d'adapter les méthodes d'évaluation utilisées dans les classes ordinaires afin de répondre aux besoins des élèves présentant des besoins ou des difficultés particulières »* (Watkins, 2007, pp. 23-24).

2.2.2 L'évaluation comme indicateur des attentes scolaires envers les élèves

Réfléchir aux évaluations pour les élèves à BEP, c'est réfléchir aux objectifs que l'on souhaite fixer aux élèves en termes d'apprentissage. La littérature regorge de démonstrations de la subjectivité de l'évaluation : les notes des élèves ne sont pas le simple reflet de leurs compétences (Hadji, 2012 ; Merle, 2007, 2018). Un risque important dans la scolarisation des élèves à BEP consiste à formuler des attentes faibles en termes d'acquis scolaires. Et l'effet des attentes sur les apprentissages des élèves n'est plus à démontrer (cf. notamment toute la littérature psychosociale ou sociologique autour de l'effet Pygmalion et des effets d'attentes, Bressoux et Pansu, 2003 ; Rosenthal et Jacobson, 1968 ; Sorhagen, 2013). Une réflexion sur l'évaluation de leurs acquis peut donc permettre de mobiliser les acteurs autour d'attentes plus élevées.

En lien avec les attentes, le risque de l'évaluation est de revêtir une dimension normative, au sens de situer les élèves les uns par rapport aux autres et, *in fine*, d'avoir un indicateur d'apprentissage qui ne reflète pas uniquement les compétences des élèves, mais également des compétences par rapport aux

résultats des autres élèves considérés comme base de comparaison pertinente. L'intérêt n'est pas tant d'aller vers ce type d'utilisation de l'évaluation. Pour contrer la subjectivité de standards normés et socialement construits, il semble plus pertinent d'aller vers une évaluation de type critériée : dans ce cadre, c'est par rapport à des objectifs d'apprentissage et à des critères de réussite clairement définis que l'évaluation est pensée.

La question des attentes et l'idée d'une évaluation critériée ressortent d'ailleurs dans le contexte genevois. Ainsi, par exemple, le rapport d'Insieme-Genève (2015, p. 12) mentionne que *« la plupart des parents regrettent le manque d'ambitions éducatives (pédagogiques et disciplinaires). Tout au plus, c'est une intégration sociale qui est visée et qui se fait bien souvent au détriment des apprentissages scolaires »*. Dans le même rapport, il est préconisé que *« les objectifs ne peuvent pas être que sociaux et pratiques (p. ex. mettre ses pantoufles, savoir s'habiller aussi rapidement que les autres élèves…) mais aussi et surtout scolaires : apprendre à lire, écrire, compter, s'exprimer, comprendre les règles de jeu, connaissances du monde... »*.

Ce constat transparaît également dans une recherche récente du SRED sur l'évaluation du dispositif d'intégration et d'apprentissages mixtes (DIAMs) (Jendoubi, Guilley et Benninghoff, 2015). Dans ce rapport, parmi les recommandations, on trouve le fait de *« mettre davantage en valeur la fonction pédagogique de la classe d'intégration et le rôle de transmission des savoirs des enseignants spécialisés »* (p. 52).

2.2.3 Une évaluation des acquis basée sur les pratiques ordinaires ?

École inclusive et évaluation basée sur le curriculum ordinaire

Depuis 2015, le canton de Genève a fait le choix d'une école inclusive. En matière d'évaluation, le concept d'école inclusive a conduit à réfléchir soit à des adaptations qui ne modifient pas le niveau d'exigences, soit à des « accommodations », qui abaissent les exigences (p. ex. Polloway, Epstein et Bursuck, 2003 ; Rogers, Lazarus, et Thurlow, 2014 ; Tremblay, 2015). C'est donc soit sur la forme, soit sur le fond que les évaluations doivent être pensées. Mais dans tous les cas, c'est bien le curriculum ordinaire qui doit servir de cadre de référence. La littérature sur les adaptations est nombreuse et offre des pistes pour modifier les formats des évaluations. Concernant les accommodations, les choses semblent plus complexes et la littérature peu importante.

Dubois (2016) développe une réflexion sur l'évaluation, en lien avec les travaux sur la différenciation pédagogique avec trois niveaux : flexibilité pédagogique, adaptation et modification. Il est ici important de voir que le modèle proposé doit être bénéfique pour tous les élèves, toujours dans une perspective d'école inclusive. Autrement dit, le modèle n'est pas pensé pour un groupe d'élèves donnés, mais bien comme pouvant faire sens pour le processus d'enseignement-apprentissage avec tous les élèves.

Tous ces arguments plaident en faveur d'un enseignement et d'une évaluation qui aient comme référentiel de base le curriculum ordinaire (Browder et al., 2007). À Genève, le Projet éducatif individualisé (PEI) intègre d'ailleurs dans la section consacrée aux objectifs scolaires une mise en lien avec les objectifs du Plan d'études romand (PER).

Des pratiques basées sur l'enseignement régulier pour faciliter l'intégration

Leroyer (2016) propose une réflexion intéressante sur l'évaluation dans les classes ULIS (Unités localisées pour l'inclusion scolaire) en France, réflexion nourrie par des entretiens menés avec des enseignants spécialisés. Il en ressort que l'adoption de certaines pratiques spécifiques doit aussi être pensée en fonction des pratiques de l'établissement. Parmi les enseignants interrogés, on voit apparaître différentes logiques. Certains enseignants cherchent à concilier leurs pratiques en matière d'évaluation avec les pratiques de l'établissement, d'autres s'en détachent, et enfin, d'autres s'en inspirent. Leroyer (2016) relève pour tous ces enseignants des caractéristiques communes dans la réflexion pédagogique en matière d'évaluation. L'ensemble des enseignants interrogés pense l'évaluation en termes de compétences ; ils recourent également à des évaluations diagnostiques pour

définir ce qui doit être travaillé. Par ailleurs, plusieurs enseignants utilisent les évaluations nationales afin de « situer » leurs élèves.

Il en ressort que la réflexion autour de l'évaluation dans les classes d'intégration (et plus généralement autour du processus d'enseignement-apprentissage) doit, au moins en partie, s'articuler avec les politiques d'établissements. Cela semble nécessaire pour l'élève bien sûr, afin de ne pas le confronter à des pratiques trop disparates entre la classe d'intégration et le passage à l'ordinaire, mais également pour la collaboration entre les enseignants. Sur ce deuxième point, on sait d'ailleurs que la logique institutionnelle peut avoir un impact majeur sur les pratiques pédagogiques (cf. par exemple les travaux sur le redoublement, Draelents, 2008 ; Marcoux et Crahay, 2008). Il est aussi question, sur ce point, d'acceptabilité des mesures mises en œuvre. Dans un contexte d'intégration, il peut être essentiel de savoir quelles sont les mesures qui vont recueillir l'approbation des acteurs (notamment enseignants et autres élèves, Polloway, Epstein et Bursuck, 2003).

2.2.4 Évaluer les élèves pour connaître l'efficacité des dispositifs mis en œuvre

Pour évaluer l'efficacité d'un dispositif, il faut en connaître les objectifs. Si les objectifs sont peu formalisés, ou définis en fonction de chaque élève, il faut alors s'appuyer sur différents indicateurs pour rendre compte de l'efficacité des classes d'accueil. L'évaluation des élèves peut constituer un indicateur pertinent, dans la mesure où elle permet d'observer les progrès des élèves concernés. L'évaluation des acquis a pris une place grandissante dans les politiques scolaires (Mons et Dupriez, 2010). Elle s'inscrit dans la logique du « rendre compte ». On peut bien sûr discuter de la pertinence de ces politiques d'*accountability*. Mais une logique inclusive ne peut pas renforcer l'évaluation pour la majorité des élèves et en exclure une minorité. Les pratiques en matière d'évaluation des élèves à BEP sont très disparates d'un pays à l'autre (Eurydice, 2009). Ces pratiques peuvent globalement se répartir en trois catégories : dans certains pays, la participation des élèves à BEP aux tests nationaux est obligatoire ; dans d'autres pays, elle est facultative ; enfin, dans certains pays, les élèves à BEP n'ont pas la possibilité de participer aux épreuves nationales.

2.2.5 Conclusion : l'évaluation n'est pas (qu')une sanction

Le regard sur l'évaluation n'est jamais indépendant de son contexte de production.

Dans le contexte scolaire ordinaire, on y voit souvent une dimension certificative qui vient récompenser ou sanctionner les compétences « démontrées » par l'élève. En fonction du résultat, l'évaluation fournit une information rassurante ou inquiétante sur le niveau présumé de l'élève par rapport à des élèves jugés comparables.

Dans le contexte spécialisé, l'évaluation a longtemps été pensée plutôt sous un angle médicalisé, en termes d'identification de besoins. De manière étonnante, le fait d'évaluer les acquis des élèves ne se posait que très peu, comme si évaluer des élèves avec des besoins particuliers constituait uniquement un constat de leurs difficultés et que, dans une posture bienveillante, il était préférable de les en dispenser.

Mais l'évaluation des acquis scolaires n'est pas que ça, comme nous l'avons vu. Elle peut se mettre au service de l'apprentissage, en aidant à être vigilant sur l'adoption d'objectifs précis d'apprentissage définis en lien étroit avec le plan d'études pour l'enseignement régulier et de critères qui permettent de vérifier l'atteinte de ces objectifs.

2.3 Collaboration interprofessionnelle

2.3.1 L'injonction au travail collectif et ses diverses représentations

L'appel au travail collectif se dessine en filigrane de nombreuses réformes des systèmes éducatifs européens et nord-américains (Maroy, 2005 ; Demazière, Lessard, et Morissette, 2013). Cette injonction s'impose de façon particulièrement pressante dans le cadre de l'école inclusive. Par les institutions scolaires qui le promeuvent, le travail collectif entre professionnels de l'école est présenté comme une solution efficace et plus globale aux problèmes récurrents des systèmes éducatifs comme l'échec et le décrochage scolaires, grâce à la complémentarité des professionnels (Baluteau, 2017 ; Belmont et Verillon 1997) et une responsabilité partagée des élèves (Perrenoud, 2015). Pour ceux à qui est destinée cette injonction, le travail collectif peut être perçu de différentes manières : comme une nouvelle pratique qui implique de multiplier et de complexifier les relations entre professionnels (Baluteau, 2017) ou encore comme la contrainte de se confronter au regard d'autres professionnels. Si les pratiques collaboratives font partie intégrante du métier des professionnels du secteur médico-pédagogique, elles sont davantage perçues par le corps enseignant comme des activités moins chargées de sens et d'utilité que l'enseignement en classe (Thomazet et al., 2011). L'investissement dans les pratiques collaboratives peut ainsi être freiné chez les enseignants qui ne perçoivent pas nécessairement leur plus-value pour la gestion de leur classe ou pour les apprentissages de leurs élèves. Les pratiques collaboratives peuvent même être considérées comme une menace à l'autonomie des enseignants, caractéristique du métier fortement ancrée dans l'identité professionnelle de ces acteurs (Cattonar, 2001). Le travail collectif est parfois aussi perçu comme un outil de gestion instauré par la Nouvelle gestion publique et visant la standardisation des pratiques professionnelles (Perrenoud, 2015).

La collaboration telle que définie par D'Amour, Sicotte et Lévy (1999, p. 69) constitue *« un ensemble de relations et d'interactions qui permettent à des professionnels de mettre en commun, de partager leurs connaissances, leur expertise, leur expérience pour les mettre, de façon concomitante, au service des clients et pour le plus grand bien de ceux-ci »*. Dans ce rapport, nous nous centrerons sur une modalité du travail collectif, à savoir la collaboration interprofessionnelle entre professionnels exerçant des métiers différents ou issus de systèmes d'enseignement différents[12].

2.3.2 Les conditions freinant le développement de la collaboration interprofessionnelle

S'investir dans des pratiques collaboratives repose souvent sur la responsabilité des acteurs de terrain, auxquels ces pratiques demandent un engagement important alors même que ceux-ci sont soumis à des pressions croissantes qui relèvent tant de la diversification des publics scolaires que des missions de l'école (Progin et al., 2015). Il convient d'être attentif au contexte dans lequel les pratiques collaboratives se déploient, en analysant les conditions nécessaires au développement de ces pratiques, ou au contraire, aux conditions qui les freinent en maintenant un environnement *« incapacitant »* (p. ex. Bonvin et al., 2012). L'engagement des acteurs de terrain dans la collaboration interprofessionnelle doit ainsi être considéré en tenant compte de plusieurs obstacles institutionnels, qui sont à comprendre dans le contexte d'une tendance globale à la rationalisation des systèmes éducatifs.

Le premier obstacle relève d'une organisation scolaire peu adaptée aux exigences de la collaboration. Lorsque l'institution scolaire ne modifie pas son organisation en n'instituant pas de temps formel dédié à la collaboration dans l'emploi du temps des professionnels, elle maintient un environnement *« incapacitant »* à l'investissement de ceux-ci dans cette pratique coûteuse en temps et en énergie. Cette situation peut créer une *« activité empêchée »* (Clot, 1999, cité dans Bruno et al., 2013) et expliquer l'apparent *« poids des pratiques antérieures »* (Lascoumes et Le Galès, 2012) ou, en d'autres termes, la résistance aux changements (notamment le lent développement des pratiques collaboratives)

[12] En l'occurrence, dans cette évaluation, il s'agira de la collaboration entre enseignants du système régulier des CO et professionnels du spécialisé travaillant dans les classes intégrées.

souvent attribuée au corps enseignant. Pour que ces professionnels s'investissent dans des pratiques collaboratives, ces dernières doivent être accompagnées par l'institution scolaire et leur temporalité institutionnellement reconnue.

Un second frein à la collaboration interprofessionnelle s'exprime dans le rattachement à différentes hiérarchies des professionnels appelés à œuvrer ensemble, compliquant l'organisation et la coordination du travail avec les autres acteurs des établissements (Jendoubi et al., 2015, 2017). Un troisième obstacle a directement trait aux missions de l'école. L'exigence de résultats adressée au système scolaire, qui constitue l'un des traits saillants des politiques éducatives dès les années 1990 (Lessard et Carpentier, 2015), se traduit par l'instauration d'évaluations régulières des performances des élèves et par la pression du programme scolaire que disent ressentir les enseignants. Ceux-ci expriment leur *« tiraillement »* entre leur intérêt pour les nouvelles approches amenées par les professionnels du domaine médico-pédagogique et l'impératif de respecter le programme et de garantir l'atteinte des objectifs (Jendoubi et al., 2017). Le développement de la collaboration interprofessionnelle doit ainsi se réaliser dans un cadre soumis à des contraintes institutionnelles fortes. Celles-ci sont étroitement liées à une exigence de performance du système éducatif qui s'exerce autant sur les élèves que sur les professionnels. Enfin, le fait que l'institution scolaire ne propose que rarement des opportunités de collaboration en formation initiale ou continue aux professionnels appelés à collaborer constitue un quatrième frein (Noël, 2014).

2.3.3 La menace identitaire sous-jacente à l'injonction de collaboration

Il convient d'étudier les effets du travail collaboratif sur le personnel scolaire. Quels sont les enjeux qu'implique le travail collaboratif, notamment sur les identités professionnelles, entendues comme la manière dont les professionnels se définissent et sont reconnus par d'autres en relation avec l'exercice de leur profession ?

La collaboration interprofessionnelle implique souvent une renégociation de différentes composantes de la profession, ceci afin de construire un terrain d'entente favorable au partage, à l'adoption de nouvelles pratiques et au développement d'une culture professionnelle commune (Emery, 2011). Les modèles de professionnalité des enseignants et des intervenants du domaine médico-pédagogique reposent sur des conceptions différentes de leur mission, de leurs pratiques et de leur public. Les premiers se définissent par une mission éducative menée avec une certaine autonomie et en relation avec des élèves (Cattonar, 2001 ; Lessard et Tardif, 2003) ; de leur côté, les seconds réalisent une mission thérapeutique et/ou plus préventive et opèrent en réseau dans la prise en charge de leur public, qu'ils considèrent comme des enfants plutôt que comme des élèves (Emery, 2011 ; Thomazet, Ponté, et Mérini, 2011).

La rencontre entre ces différents modèles de professionnalité induit inévitablement des recompositions identitaires parmi les acteurs de l'éducation appelés à une collaboration plus étroite. En effet, les pratiques collaboratives nécessitent de la part des acteurs de devoir négocier leur rôle professionnel, pour éviter notamment les tensions de territoires entre professionnels. Le changement de rôle peut s'avérer important et parfois source de souffrance professionnelle (Meunier, 2003), d'autant plus lorsqu'il est concomitant à une transformation du métier (p. ex. quand il est nécessaire d'investir un nouveau contexte professionnel, de gérer un autre public d'élèves, s'accompagnant d'un développement de nouvelles missions et de nouvelles pratiques ; Thomazet et al., 2011 ; Guilley et al., 2017). Ces changements profonds dans l'exercice du métier liés aux pratiques collaboratives amènent inévitablement les professionnels à se questionner sur leur identité professionnelle et à devoir parfois la reconfigurer. Ces évolutions ne sont en général que peu accompagnées par l'institution scolaire (Jendoubi et al., 2017), les professionnels ne bénéficiant pas, de la part de leur hiérarchie, d'un suivi métier spécifique à leur nouvelle fonction. Cette autonomie, bien qu'elle puisse être appréciée pour la liberté d'action qu'elle apporte, peut être désécurisante pour les nouveaux intervenants. Trait caractéristique de la *« dés-institutionnalisation »* de l'école (Dubet, 2002) et de la Nouvelle gestion publique qui valorise l'autorégulation (Demazière, Lessard, et Morissette, 2013), l'autonomie des acteurs de terrain, en particulier dans la construction de leur rôle, est davantage perçue comme un poids que comme un facteur de développement professionnel (Guilley et al., 2017).

En raison de ses exigences, mais aussi lorsqu'elle n'est pas accompagnée institutionnellement, la collaboration interprofessionnelle peut devenir une menace pour les identités professionnelles (Gilles, 2007), à l'exemple d'un projet pilote dans lequel l'éviction d'un corps de métier (infirmières) a généré chez ces professionnelles un sentiment de dépossession de leur rôle, de relégation et de perte de leur place dans l'espace scolaire (Jendoubi et al., 2017). Ces difficultés illustrent comment l'injonction à la collaboration peut induire des effets pervers, en l'occurrence se faire au prix d'une menace identitaire pour certains intervenants.

2.3.4 Vers l'instauration d'alliances éducatives ?

En revanche, quand elle peut être investie par les acteurs de terrain, la collaboration interprofessionnelle participe au développement professionnel de ceux qui l'investissent en leur faisant acquérir un regard plus réflexif, de nouvelles compétences ou encore en les faisant évoluer dans leurs pratiques professionnelles (Lang, 2001 ; Jendoubi et al., 2017 ; Guilley et al., 2017 ; Benoit, 2012). Le travail commun entre des personnes issues de disciplines et de métiers différents suppose en effet de prendre connaissance des pratiques, des représentations (des personnes à qui s'adressent les prestations), des rôles et des normes de ses nouveaux partenaires professionnels et en échange, de leur rendre sa propre profession accessible. D'autres effets positifs liés à la collaboration interprofessionnelle ont été mis en évidence, tels le sentiment d'être soutenu émotionnellement par les autres professionnels avec qui l'on collabore et celui d'appartenir à un collectif de travail (Guilley et al., 2017).

La collaboration dans son niveau le plus abouti peut mener à créer des alliances éducatives entre professionnels. Initialement définies comme un lien de confiance, une relation affective entre un éduqué et un éduquant, les *alliances éducatives* sont objet d'étude en soi et leur élaboration conceptuelle est encore en cours (Allenbach, 2015). Entre professionnels, les alliances nécessitent un engagement volontaire et conscient, une posture, une éthique, une relation de confiance, un fort investissement en fonction d'un but commun. Selon cet auteur, le concept d'alliance permet de comprendre les dimensions subtiles du travail des professionnels amenés à développer des pratiques collaboratives. Ainsi, la notion d'alliance rend plus explicitement attentif au fait que les pratiques collaboratives ne peuvent être décrétées, qu'elles nécessitent du temps pour se mettre en place, qu'elles nécessitent un engagement de la part des acteurs et aussi un environnement *« capacitant »* permettant leur développement. Autre caractéristique des alliances, celles-ci induisent généralement d'autres alliances. Par exemple, une alliance entre un enseignant et un professionnel médico-pédagogique peut permettre de recréer un lien de confiance entre l'enseignant et les élèves de sa classe (ibid.).

2.4 Perception des élèves intégrés

L'évolution récente de la politique de l'enseignement public genevois a eu pour effet l'accroissement du nombre d'élèves à BEP intégrés, à un taux plus ou moins important, dans une classe dite régulière. Ceci est particulièrement vrai pour le primaire où le nombre d'élèves comptabilisés à la fois dans l'enseignement régulier et dans une structure du spécialisé a passé de 116 en 2010 à 243 en 2017 (SRED, 2018). Ces élèves, à l'image des élèves scolarisés dans une CLI, suivent une « double scolarité » au sens d'une intégration dans deux contextes scolaires distincts, à la fois dans l'enseignement spécialisé et dans l'enseignement régulier. Dès lors, ils sont amenés à devoir passer régulièrement d'une classe ou d'un lieu d'appartenance à un autre. Comment ces élèves vivent-ils cette situation particulière ? Comment perçoivent-ils leurs différents lieux d'intégration ? Et quel est l'impact de cette double scolarité sur leur sentiment d'appartenance ou d'intégration par rapport aux différents groupes d'élèves qu'ils sont amenés à fréquenter ?

En analysant le fonctionnement des classes intégrées du CO genevois, il paraît important de s'intéresser à ces dimensions relationnelles, idéelles et symboliques de l'intégration. En effet, à côté des considérations pédagogiques, les dispositifs intégratifs mis en place à Genève mettent l'accent sur le développement des compétences sociales des élèves à BEP, notamment grâce à la participation à la

vie quotidienne de l'école régulière et aux interactions avec les jeunes qui la fréquentent. Par ailleurs, différentes études ont mis en évidence l'impact des perceptions des élèves en termes de sentiments de compétences scolaires et sociales et d'appartenance au groupe-classe sur leur motivation et leur engagement scolaire, ainsi que sur les performances scolaires (Furrer et Skinner, 2003 ; Pelgrims, 2011). En effet, le sentiment d'appartenance qui traduit le degré d'intégration sociale d'un élève est un indicateur de contexte d'apprentissage favorable et, de ce fait, participe grandement à la réussite d'une intégration ou inclusion (Kullmann et al., 2015). De leur côté, Baumeister et Leary (1995) soulignent que *« l'appartenance semble avoir des effets multiples et puissants sur les schémas émotionnels et sur les processus cognitifs »* (p. 497). Dès lors, il parait utile d'explorer, dans le cadre de l'évaluation des classes intégrées au CO genevois, le vécu et le ressenti des principaux acteurs concernés, à savoir les élèves au bénéfice d'une double scolarité, et cela d'autant plus qu'à l'heure actuelle, ce type de démarche est encore peu courant.

S'intéresser au point de vue des élèves au bénéfice d'une double scolarité, c'est donc interroger différents aspects de leur intégration à l'école comme leur sentiment d'appartenance au(x) groupe(s)-classe, leur perception des relations sociales avec les élèves de l'école, leur perception de leurs compétences scolaires, leur perception des différents contextes scolaires (classe spécialisée et classe régulière dans laquelle ils sont partiellement intégrés) ainsi que la perception du rôle des différents enseignants – spécialisés et réguliers.

2.4.1 Sentiment d'appartenance

En explorant l'intégration sociale des élèves à BEP dans un contexte scolaire particulier tel qu'une CLI dans un établissement secondaire régulier, il est incontournable de l'aborder sous l'angle du sentiment d'appartenance. Se sentir appartenir à un groupe et se sentir accepté et valorisé par celui-ci fait partie des besoins fondamentaux décrit par Maslow (1968). Selon Duru-Bellat et al. (2008), ce concept utilisé autant en psychologie sociale qu'en sociologie *« recouvre un ensemble d'attitudes qui permettent d'appréhender l'inclusion subjective de l'élève dans l'école, école à la fois en tant qu'institution (adhésion aux valeurs de l'école, sentiment d'utilité de cette institution évalué à travers la perception de la pertinence de la formation reçue…) et en tant que groupe social (perception positive ou négative des relations avec les pairs et avec les adultes qui animent le groupe scolaire) »* (p. 38). Ainsi, *« plus un individu a un fort sentiment d'appartenance à un groupe, plus il a tendance à adopter les valeurs, les normes et les règles de conduite de ce groupe »* (Boucher et Morose, 1990, p. 163). Pour Goodenow (1993a ; 1993b), le sentiment d'appartenance correspond au degré auquel un élève se sent accepté, respecté, intégré et soutenu par les membres de l'école ou de la classe.

Le sentiment d'appartenance constitue un aspect central de la construction de l'identité et donc de la représentation de soi. Il représente la dimension sociale de l'identité, un élément charnière reliant processus individuel et collectif de la construction de l'identité. Tout comme la représentation de soi, le sentiment d'appartenance décrit un processus dynamique et interactif. C'est en partageant une même réalité, les mêmes valeurs et en développant des interactions satisfaisantes que le sentiment de faire partie d'un groupe se construit peu à peu.

À l'adolescence, l'intégration sociale tient une place prépondérante. Le poids attribué à l'acceptation par les pairs peut être compris comme le besoin grandissant d'indépendance par rapport aux parents (Kaiser et Jendoubi, 2009). Dans cette quête de différenciation et de reconnaissance, les camarades de classe deviennent des référents significatifs. L'acceptation par les camarades représente un miroir du soi auquel les adolescents accordent beaucoup d'importance. Durant cette période de transition entre enfance et monde d'adulte où les jeunes sont particulièrement sensibles à la valorisation par les pairs, le sentiment d'appartenance au groupe-classe joue donc un rôle primordial. Au moment de l'adolescence, cette dimension sociale influence alors considérablement l'estime de soi d'un jeune.

Pour les élèves à BEP étant partiellement scolarisés dans l'enseignement régulier, la question du sentiment d'appartenance prend une portée quelque peu différente que pour leurs pairs de l'enseignement régulier. En effet, ces jeunes sont amenés à changer régulièrement de classe, naviguant entre la classe spécialisée, souvent à effectif réduit, et une ou plusieurs classes régulières. Le temps

d'intégration en classe régulière est plus ou moins important et les disciplines scolaires concernées dépendent du projet pédagogique individuel. Dès lors, comment les élèves de CLI se positionnent-ils par rapport à ces différentes classes ? Lequel de ces groupes d'élèves devient leur référent ? Où se sentent-ils acceptés ? À qui s'identifient-ils ? En somme, quel est l'impact de leur contexte scolaire sur leur ressenti ? Sachant que le sentiment d'appartenance a besoin de temps pour se construire du fait qu'il requiert le partage d'une histoire de vie commune et la création de liens, on peut se demander si l'intégration à temps partiel ne constitue pas un obstacle au développement de ce sentiment. Les élèves n'ont jamais le temps de s'installer véritablement dans un lien (de Saint Martin, 2014). Les relations d'amitié avec les élèves des classes régulières sont plutôt exceptionnelles, sinon limitées au cadre de la classe (Osiek et al., 2006 ; Lansade, 2016). Dès lors, garderaient-ils finalement, comme le dit Plaisance (2013), *« le statut de 'visiteurs' et non de membres à part entière de la communauté scolaire »* et resteraient *« en quelque sorte sur le seuil, dans un entre-deux »* (p. 21), un *« empan liminal »* (de Saint Martin, 2014) ? Ils ne seraient ni tout à fait dehors, ni tout à fait dedans par rapport à la classe régulière.

Pour Pelgrims (2011, 2013), trois facteurs déterminent le sentiment d'appartenance d'un élève intégré : *(1)* le temps de fréquentation de la classe régulière, *(2)* les savoirs travaillés dans chaque contexte (spécialisé et régulier) et *(3)* l'acceptation de la différence par les pairs. Cette auteure constate qu'un temps d'intégration trop restreint – moins de 20% du temps scolaire – ne permet pas aux élèves concernés de construire un sentiment d'appartenance à la classe d'intégration, à moins qu'ils y suivent des disciplines sélectives (français, mathématique). C'est ainsi que Meuli et Zucchone (2013) arrivent à la conclusion que *« la classe à laquelle les élèves se sentent appartenir n'est pas celle où ils passent la majorité de leur temps ; c'est avant tout celle où ils accomplissent les tâches scolaires socialement considérées et attendues comme les plus importantes dans le rôle social d'élève »* (p. 50). Les observations faites dans le cadre de l'évaluation d'un dispositif intégratif développé dans une école primaire genevoise (dispositif d'intégration et d'apprentissage mixtes, DIAMs) où les élèves sont majoritairement scolarisés (deux tiers du temps) dans une classe régulière et concerne aussi les disciplines fondamentales, vont dans le même sens (Jendoubi et al., 2015).

2.4.2 Perception des deux contextes de scolarisation

Le sentiment d'appartenance à une classe est fortement imprégné par l'image que les élèves intégrés se font leurs camarades, des activités effectuées en classe d'intégration et en classe régulière et de l'attitude des enseignants. Dans le cadre d'une intégration dans deux contextes scolaires, les élèves intégrés sont amené à fréquenter deux types de classes aux caractéristiques bien différentes, ce dont ils prennent très vite conscience.

Les études ayant abordé cette dimension de l'intégration montrent que les élèves d'une classe d'intégration ont généralement tendance à considérer cette dernière comme *« un lieu rééducatif »* (de Saint Martin, 2014), *« un lieu de protection »* (Meuli et Zuccone, 2013) ou encore *« un lieu de décompression »* (Jendoubi et al., 2015). Même si les élèves accordent à la classe d'intégration une fonction de soutien scolaire et éducatif en vue de réduire ou de dépasser les difficultés les ayant amenées dans cette structure, son rôle de soupape ou de soutien émotionnel est mis en avant : cette classe leur apporte le répit nécessaire afin de pouvoir fournir, en classe régulière, l'important effort qu'exige cette intégration. La classe régulière, quant à elle, est perçue comme un lieu de travail et d'apprentissage. Ici, le travail est ressenti comme plus sérieux et plus difficile et cela d'autant plus lorsqu'il s'agit de disciplines « scolaires » (Osiek et al., 2006 ; de Saint Martin, 2014 ; Blunier, 2017). L'adaptation des attentes aux besoins des élèves en CLI aurait pour conséquence un certain dénigrement, de la part des élèves, de la classe d'intégration, le travail y étant effectué est considéré à la fois comme facile et comme moins important. De plus, les adolescents sont bien conscients du caractère socialement dévalorisant de l'enseignement spécialisé, ce qui entraine une baisse de l'investissement des tâches scolaires (Blunier, 2017). En fin de compte, les élèves sont pris dans des sentiments ambivalents : d'un côté, ils reconnaissent la mission d'intégration de la classe d'intégration – c'est grâce au travail effectué en CLI qu'ils arrivent à suivre les cours dans l'enseignement régulier – et de ses apports positifs – elle leur permet d'échapper à une confrontation constante à l'échec ; de

l'autre, la classe spécialisée les met face à leurs difficultés ou leur handicap et les moments d'intégration dans l'enseignement régulier peuvent exacerber leur différence par rapport aux autres élèves de l'école. Selon Lacaille (2010), cette situation peut faire naître un sentiment de honte vis-à-vis de la classe spécialisée, incitant les élèves à cacher leur appartenance à cette classe. De son côté, Lansade (2016) note que ces élèves s'identifient malgré tout à la classe d'intégration leur permettant se retrouver parmi des élèves semblables.

2.4.3 Perception des rôles des différents enseignants

Des études menées au niveau de l'enseignement primaire montrent que les élèves de classes d'intégration différencient clairement le rôle des enseignants spécialisés de celui des enseignants réguliers. Aux premiers, les élèves attribuent avant tout un rôle de soutien : les enseignants spécialisés les aident à progresser et à apprendre à leur rythme. Ce soutien pédagogique est certes vu comme indispensable, sans lequel les élèves estiment ne pas pouvoir suivre les cours dans des disciplines fondamentales en classe régulière, mais le rôle de personnes de ressource et de soutien émotionnel que ces derniers attribuent aux enseignants spécialisés est central. Ainsi, les élèves tissent une relation privilégiée avec eux, favorisée par les effectifs réduits qui caractérisent généralement les classes d'intégration (Jendoubi et al., 2015 ; de Saint Martin, 2014).

Quant aux enseignants des classes régulières, ils sont perçus comme ceux qui transmettent le savoir. A priori, le rôle de soutien de ces enseignants n'est pas mis au premier plan. Cependant, les études montrent que le soutien pédagogique et social que ces professionnels peuvent également apporter a un réel impact sur l'importance et le sens accordé à l'école, ce qui se traduit par des progrès scolaires, une meilleure participation à l'école et une diminution des problèmes de comportement (Brewster et Bowen, 2004 ; Skinner et al., 2008).

2.5 Questions de recherche

En lien avec le mandat assigné et les éléments théoriques présentés, plusieurs questions de recherche seront traitées dans ce rapport. Pour évaluer les CLI, il s'agit de combiner différents éléments objectifs et subjectifs qui rendent compte de la mise en place de ces classes, de leur fonctionnement et de la perception que les différents acteurs en ont. Plus précisément, les axes de questionnement s'articulent autour des questions suivantes :

1. Comment ont été mises en place les CLI et comment sont-elles organisées ?

Il s'agit ici à la fois d'examiner les cadres qui structurent la mise en place des CLI et le regard porté par les acteurs sur cette mise en place. Pour cela, différentes sous-questions seront abordées : quels objectifs ? Quel public scolaire ? Quelle organisation ? Quel rôle pour l'enseignement spécialisé et pour l'enseignement régulier ? Ou encore, quels acteurs impliqués ?

2. Quelle place est faite à l'intégration pour les élèves et les professionnels des CLI ?

Ce point n'est bien sûr pas indépendant du point relatif à l'organisation des CLI, mais l'intégration constitue un enjeu central en matière de scolarisation des élèves à BEP. De ce fait, une section entière lui sera consacrée. Il s'agira de penser différents niveaux d'intégration, que celle-ci soit réelle ou perçue par les différents acteurs. Quelle intégration pour les élèves ? Pour les professionnels ? Pour la CLI en tant que classe au sein du CO ?

3. Comment est conçue l'évaluation des acquis des élèves en CLI ?

Comme nous l'avons vu, l'évaluation des acquis contribue à l'apprentissage des élèves. Elle traduit également les objectifs pédagogiques qui sont développés dans telle ou telle structure scolaire. Enfin, historiquement, l'évaluation dans le domaine de l'enseignement spécialisé s'est souvent construite dans

une conception d'évaluation des besoins, plutôt que d'évaluations des acquis scolaires. Pour ces différentes raisons, la façon dont les acteurs conçoivent l'évaluation sera examinée.

4. Comment s'opérationnalise le travail entre professionnels en charge des élèves de la CLI ?

Les enseignants du CO et les professionnels de la CLI construisent-ils des espaces de collaboration, ou sont-ils pensés en amont ? Comment cette collaboration est-elle organisée ? Et comment est-elle vécue par les acteurs ? Voit-on se développer chez les acteurs une identité CLI ?

5. Comment l'expérience de la scolarisation en CLI est-elle vécue par les élèves ? Et quel regard portent leurs parents sur ce dispositif scolaire ?

Il s'agit ici de dépasser la perception des professionnels de l'éducation pour prendre en compte le point de vue des bénéficiaires. Cette perception peut toucher à la fois des dimensions sociales (sentiment d'appartenance, image de soi, stigmatisation) ou scolaires.

6. Que deviennent les élèves passés par la CLI ?

À travers cette question sur le devenir des élèves après leur scolarisation en CLI, il s'agit aussi d'interroger la continuité des parcours scolaires. Où sont orientés les élèves après les CLI ? Cette orientation est-elle cohérente du point de vue des apprentissages et objectifs travaillés d'une structure à l'autre ? Le parcours des élèves après la CLI diffère-t-il de celui d'élèves passés par d'autres dispositifs de l'enseignement spécialisé ?

Certaines dimensions traverseront l'ensemble de ces questions. D'une part, un regard respectif sera porté sur les CLI et sur la CLIM, compte tenu des spécificités de cette dernière. D'autre part, le lien CO-CLI, ou encore régulier-spécialisé, sera également abordé, de manière plus ou moins approfondie, à travers les différentes questions de recherche.

3. Méthodologie

Les classes intégrées au CO font partie des différents dispositifs intégratifs développés à Genève ces dernières années pour répondre à la volonté politique et sociale de mieux prendre en considération les besoins diversifiés des élèves, et cela de préférence dans un cadre scolaire dit ordinaire. Une première expérience de classe intégrée (CLIS) s'adressant spécifiquement à des élèves présentant une déficience mentale et datant des années 2004-07 n'a pas été pérennisée par la suite. Le souci de l'optimisation de la prise en charge des élèves en grande difficulté a néanmoins continué à préoccuper le département et les acteurs de terrain. Par ailleurs, la perspective d'une continuité entre les offres d'intégration au niveau de l'enseignement primaire et au niveau secondaire devenait pressante. En effet, des classes spécialisées du primaire – aujourd'hui appelées regroupement de classes spécialisées (RCS) – s'adressant à des élèves présentant des difficultés d'apprentissage et de comportement étaient, depuis de nombreuses années déjà, établis dans des établissements primaires. Toutefois, avant la création des classes intégrées au CO, l'orientation des élèves à l'issue d'une scolarité en RCS comportait deux options : *(1)* retour dans l'enseignement ordinaire pour les élèves jugés aptes pour une telle orientation, *(2)* retour dans une structure spécialisée de type séparatif pour les autres. Avec la création des CLI au CO, une nouvelle option d'orientation est venue s'ajouter. Ce dispositif *« offre une solution de suite, à l'adolescence, au dispositif du même type ouvert dans une école primaire, à la satisfaction de tous »* (*La Gazette de l'OMP*, N° 1, 2013).

En 2007, après des échanges et des collaborations entre deux protagonistes convaincus de la nécessité de jeter des ponts entre l'enseignement ordinaire et le spécialisé, la 10e CT-EFP, que nous appellerons classe intégrée mixte (CLIM[13]), a vu le jour au CO de Montbrillant. Ce dispositif de classe intégrée est resté jusqu'à ce jour le seul à être mis en place puisque le DIP estime qu'une seule classe permet de répondre à la demande de l'ensemble des élèves à BEP, les profils d'élèves répondant aux critères de cette classe mixte étant bien spécifiques.

À partir de 2012, l'idée de la classe intégrée a été reprise sous une forme différente par rapport à la CLIS de Bois-Caran et progressivement, plusieurs CLI ont été créées dans des CO *(Figure 2)*.

Figure 2. Les CO pourvus d'une classe intégrée (CLI ou CLIM) fin 2018

Cycle d'orientation	Année de mise en place
Montbrillant (CLIM)	2007
Florence	2012
Vuillonnex	2013
Cayla	2014
Budé	2015
Marais	2016
Drize	2016
Golette	2017
Coudriers*	2018
Aubépine*	2018

* Mises en œuvre après le début de l'évaluation, ces CLI ne font pas partie de la présente étude.

[13] En opposition aux classes intégrées (CLI).

Cette évolution de l'implémentation des CLI au CO traduit l'attente du département qui a été définie dans le plan d'action annexé au plan de projet « École inclusive » (SG, DIP, 2016) et qui prévoit une augmentation régulière des dispositifs intégrés au sein des établissements scolaires ordinaires.

Aujourd'hui, au niveau de l'enseignement secondaire I, il existe donc deux dispositifs de classes intégrées (cf. *Figure 13*) :

1. la CLIM du CO de Montbrillant qui, selon la typologie utilisée par le DIP et reprise dans l'annuaire statistique du SRED, fait partie des dispositifs *inclusifs* ;
2. les CLI, qui font partie des dispositifs *intégratifs*.

3.1 Procédure de récolte de données et restitution des résultats

Le dispositif des CLI comme celui de la CLIM n'ont pas fait l'objet d'un document-cadre définissant les différents paramètres qui les caractérisent, à savoir les objectifs, le public cible, le fonctionnement et l'organisation de ces classes et les intégrations envisagées.

Ainsi, pour décrire les deux dispositifs de classes intégrées, les auteurs du rapport s'appuient sur trois types de recueil d'informations[14] :

1. Une *analyse documentaire* de divers documents internes mis à leur disposition par les acteurs consultés ou trouvés sur internet : documents internes rédigés par les directeurs de l'OMP à des fins de communication lors de l'ouverture d'une nouvelle CLI (présentation PowerPoint de la CLI servant de support lors des présentations faites aux enseignants des CO au moment de leur mise en place, journal interne *La Gazette de l'OMP*) et de coordination interne (schéma illustrant la phase de mise en œuvre d'une CLI, rapport interne de planification des dispositifs inclusifs de l'enseignement spécialisé, différents documents de travail ou documents internes produits par des membres des équipes de l'OMP) ainsi que la page internet de l'OMP. Toutefois, de par leur nature, ces écrits sont très succincts, ce qui est particulièrement vrai pour les supports de communication sous forme de diapositives PowerPoint, car il manque le discours qui les a accompagnés. De ce fait, ils ne répondent pas précisément à des questions d'évaluation telles que : à quels objectifs répondent les CLI ? Sur la base de quels critères sont sélectionnés les élèves ? Comment fonctionnent ces classes ? Comment sont organisées les intégrations d'élèves dans une classe ordinaire (quelle procédure de demande, pour quels élèves, critères de choix des classes du CO, bilan) ? Quelles sont les attentes par rapport aux enseignants du CO intervenant en CLI ou accueillant un élève en intégration ? Quelle collaboration entre les différents professionnels est envisagée ? Quelle orientation des élèves à l'issue de la CLI est envisagée ? Néanmoins, ces documents apportent quelques indications et valent la peine d'être analysés. Le contenu de ce corpus donne donc à voir un dispositif peu formalisé, et qui en constitue l'une de ses caractéristiques. Au-delà de la difficulté initiale pour le chercheur d'aborder un dispositif peu formalisé ou objectivé dans des documents administratifs, la question de recherche qui peut en découler est de savoir quels peuvent être les « conséquences » de cette faible formalisation pour les acteurs concernés, les pratiques d'évaluation et les collaborations pluri-professionnelles.
2. Une *analyse des données issues de la base de données scolaires* (nBDS) portant sur les caractéristiques sociodémographiques et mettant en lumière le parcours scolaire des élèves ayant fréquenté, à un moment donné de leur scolarité, une CLI.
3. Des *entretiens individuels et/ou collectifs semi-directifs* (cf. *Figure 3*) menés entre novembre 2017 et janvier 2018 avec :
   a) des *acteurs institutionnels* (les directeurs généraux de l'enseignement obligatoire [EO] et de l'OMP concernés par la gestion des CLI, les directeurs d'enseignement spécialisé et d'intégration (DESI) de même que les directions des sept établissements accueillant une CLI) ;

[14] Une demi-journée d'observations effectuées dans chacune des quatre CLI faisant partie de l'étude approfondie avait pour but de nous donner un aperçu concret du fonctionnement de différents moments d'enseignement dans ces classes.

b) des *prestataires* (responsables pédagogiques, enseignants spécialisés, éducateurs, maître d'atelier, logopédistes, responsables thérapeutiques – qui sont tous des psychologues) et des enseignants réguliers ;

c) des *bénéficiaires*, à savoir un échantillon de huit élèves scolarisés dans une des quatre CLI faisant partie de l'étude de cas (pour deux élèves de Montbrillant, à la sortie de leur scolarité en CLIM) et de leurs parents. Le choix de ces élèves a été discuté avec les responsables pédagogiques des quatre CLI concernées et s'est fait sur la base de critères tels que l'intégration ou non en classe ordinaire, la durée de présence en CLI (au moins deux ans) et la situation personnelle de ces élèves afin d'obtenir un reflet de la diversité qui caractérise la population des CLI.

Le nombre d'interlocuteurs des quatre CLI faisant partie de l'étude de cas est plus important que pour les quatre autres. La majorité des entretiens ont été enregistrés et ont ensuite fait l'objet d'une retranscription. Leur analyse s'est faite sur la base d'une grille de codage thématique, affinée au cours des lectures.

La diversité des sources d'information et le regard croisé d'acteurs impliqués à différents niveaux dans le fonctionnement des CLI et des évaluatrices garantissent la triangulation des perspectives, apportant la rigueur nécessaire à l'évaluation.

Figure 3. Ensemble des personnes interviewées

Interlocuteurs		Classes intégrées étudiées								Nbre total interlocut.	Nbre total entretiens
		Florence	Vuillonnex	Cayla	Montbrillant	Budé	Marais	Drize	Golette		
Prestataires	Équipes CLI / CLIM [(a)]	6	5	5	4	1	1	1	1	24	16
	Enseignants réguliers intervenant en CLI	2	2	2	3					9	8
	Enseignants réguliers intégrant	2	1	4	3[(b)]					10	6
Bénéficiaires	Élèves	2	2	1[(c)]	2					7	6
	Parents	2+2	2+1	2+1	1+1					12[(d)]	8
Acteurs institutionnels	Directions de CO (directeur, doyen, MA)	2 + psy CO	2	1	2	2	1	1	1	13	8
	Directeurs de services à la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO)									3	1
	Directeurs à la Direction générale de l'Office médico-pédagogique (DGOMP)									3	3
	Directeurs d'établissements spécialisés et d'intégration (DESI)									2	2
Total										**83**	**58**

[(a)] Responsables pédagogiques, enseignants spécialisés, éducateurs, responsables thérapeutiques (psychologues), logopédistes, maitre d'atelier (Montbrillant).
[(b)] Il s'agit ici d'enseignants qui ont dans leur classe des élèves ayant suivi la CLIM l'année précédente.
[(c)] Le deuxième élève n'a finalement pas souhaité participer à un entretien.
[(d)] Dans certains cas, la mère et le père ont participé à l'entretien.

En automne 2018, les premiers résultats ont fait l'objet d'une présentation à la DGOMP et à la DGEO. Une présentation du rapport final avant sa publication a été souhaitée par l'OMP en avril 2019 en raison de la récente évolution concernant les EFP. Comme mentionné dans l'introduction, ces écoles font actuellement l'objet de nouvelles discussions dans le cadre d'une réflexion plus large portant sur les différentes structures et dispositifs spécialisés de l'ESI – soit les EFP, les CLI, la CLIM et les CMP – en questionnant plus particulièrement leurs spécificités et leur complémentarité en termes d'objectifs

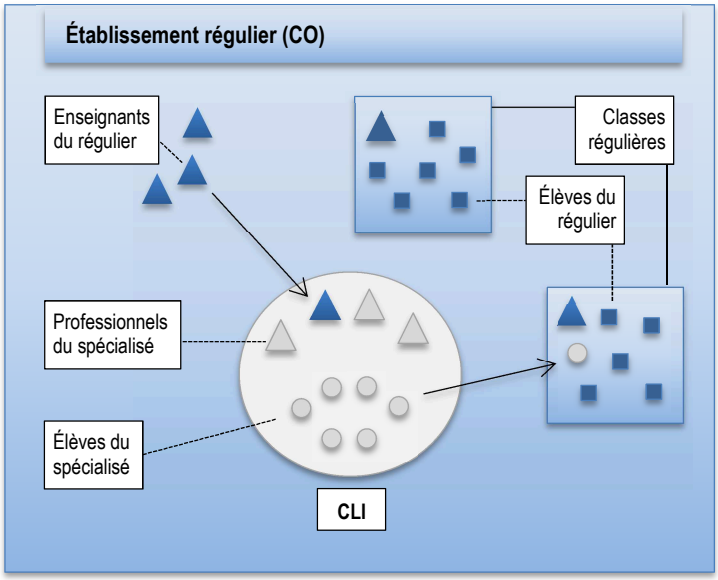
et de public cible. Cette démarche traduit une prise en considération de certains constats mis en évidence dans cette évaluation.

Par ailleurs, il est important de préciser que pour des questions de temporalité, ce rapport ne peut pas intégrer cette récente évolution dans ses analyses et ses recommandations. Nous y reviendrons brièvement dans un post-scriptum.

3.2 La classe intégrée (mixte), c'est quoi ?

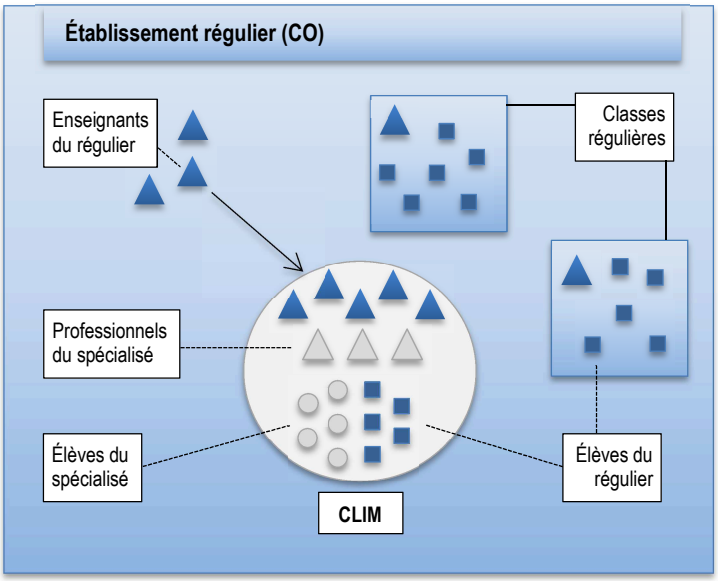
Avant d'aborder les analyses et les descriptifs plus détaillés des CLI et de la CLIM, voici un aperçu schématique de ces deux types de classes intégrées *(Figure 4)*.

Figure 4. Caractéristiques des classes CLI et CLIM et interactions avec l'enseignement régulier



La **CLI**, c'est :

- un dispositif intégratif
- une classe spécialisée dans un CO
- 18 élèves de 12-15 ans avec des difficultés d'apprentissage et de régulation émotionnelle
- une équipe encadrante : enseignant spécialisé, éducateur, logopédiste, psychologue
- un enseignement en CLI (4h) assuré par des enseignants de l'enseignement régulier
- des intégrations individuelles de certains élèves de la CLI en classes régulières



La **CLIM**, c'est :

- un dispositif inclusif
- une classe passerelle (10e) dans un CO ; durée : 1 an
- 18 élèves de 13-14 ans avec des difficultés d'apprentissage et de régulation émotionnelle, dont une moitié sont des élèves du régulier et l'autre moitié du spécialisé
- une équipe encadrante : professionnels du spécialisé (enseignant spécialisé, maître d'atelier, psychologue) ; enseignants de l'enseignement régulier.

3.3 Description des élèves scolarisés entre 2012 et 2017 dans une classe intégrée

3.3.1 Les élèves scolarisés en classe intégrée

Les caractéristiques sociodémographiques et migratoires

Entre 2012 – ouverture de la CLI au CO de la Florence – et 2017, 218 élèves ont été scolarisés en CLI. Parmi eux, on trouve majoritairement des garçons (66%) *(Figure 5)* issus de milieu socio-économique modeste (57% d'ouvriers/divers et sans indication). Il y a également une majorité d'élèves de nationalité étrangère (60%) ou non-francophones (64%). Si ces différentes caractéristiques correspondent à ce qu'on constate par rapport aux élèves fréquentant une structure de l'enseignement spécialisé genevois (SRED, 2018), elles sont nettement surreprésentées par rapport à leur répartition dans l'enseignement régulier où il y a respectivement 50% de garçons, 36% d'ouvriers/divers et sans indication, 37% de nationalité étrangère et 44% de non-francophones. Cette surreprésentation des garçons, des milieux modestes et des nationalités étrangères parmi les élèves orientés dans le spécialisé est constatée depuis plusieurs décennies, aussi bien au niveau national (Gremion-Bucher, 2012 ; Bovey, 2015 ; OFS, 2018) qu'au niveau cantonal (Pelgrims-Ducrey et Doudin, 2000 ; Engel et Martz, 2017 ; Dutrévis et Brüderlin, 2018).

Figure 5. Caractéristiques sociodémographiques et migratoires des élèves des CLI

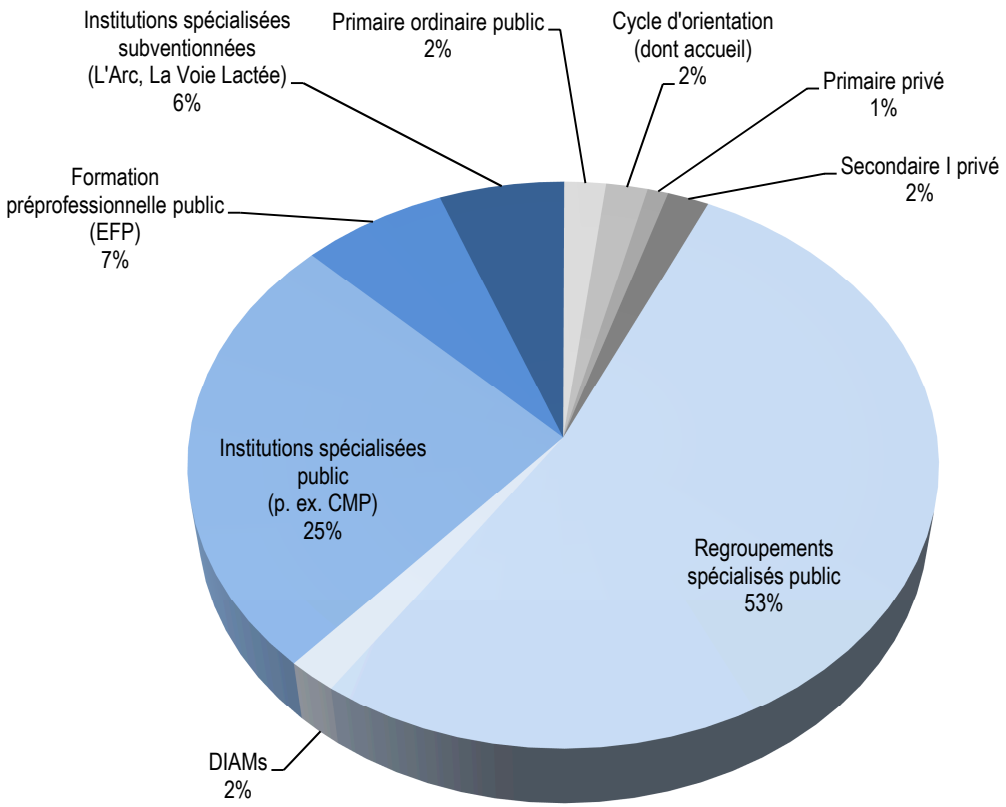
	Effectifs (N=207)	**%**
Sexe		
Garçon	137	66
Fille	70	34
Catégorie socioprofessionnelle		
Cadres supérieurs et dirigeants	22	11
Petits indépendants / Employés et cadres intermédiaires	67	32
Ouvriers / Divers et sans indication	118	57
Nationalité		
Suisse	83	40
Portugal	28	14
Autres pays d'Europe	36	17
Pays d'Afrique	30	14
Pays d'Amérique	16	8
Pays d'Asie	14	7
Première langue parlée		
Français	74	36
Autre langue	133	64

Source : SRED/nBDS selon état au 31.12 / Cohortes d'élèves scolarisés en CLI, en rang 1 ou 2, de 2012 à 2017.

Situation des élèves une année avant l'entrée en CLI

D'où proviennent les élèves scolarisés en CLI entre 2012 et 2017 ? L'année précédant une entrée dans une CLI, 53% des élèves étaient inscrits dans un regroupement de classes spécialisées (RCS) et 25% étaient dans un centre médico-pédagogique (CMP) *(Figure 6*). Ils étaient 15% à avoir fréquenté d'autres types de structures du spécialisé comme l'École de formation préprofessionnelle (EFP, 7%), des institutions spécialisées subventionnées (6%) et le dispositif intégratif d'apprentissages mixtes (DIAMs, 2%). Une toute petite part des élèves provient de l'enseignement régulier public ou privé (7%).

Figure 6. Situation scolaire des élèves une année avant l'entrée en CLI (N= 207 élèves)



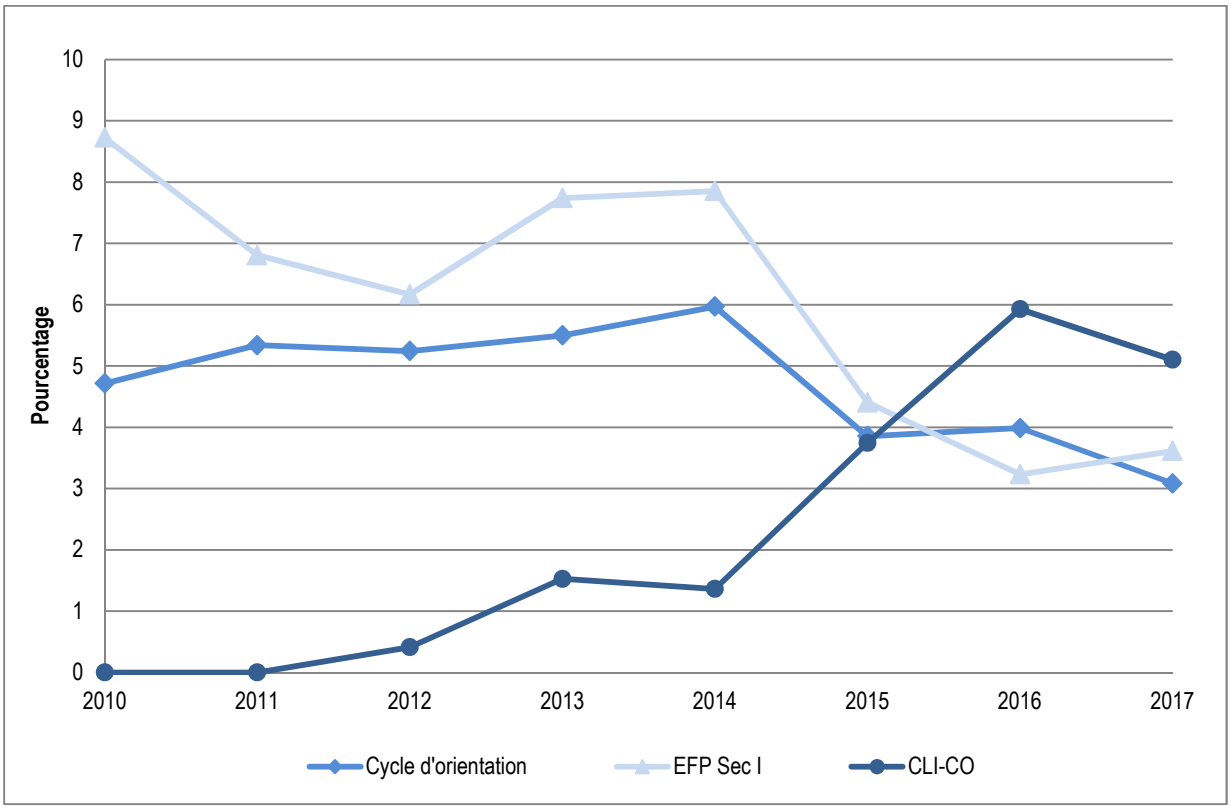
Source : SRED/Données nBDS, état au 31.12.

L'impact de l'ouverture des CLI sur les destinations à la fin du primaire des élèves de l'enseignement spécialisé

La *Figure 7* montre que l'augmentation du taux d'élèves orientés en CLI du CO effective depuis 2012 est accompagnée d'une diminution à la fois du taux d'élèves dirigés vers les EFP et de celui rejoignant le CO. Ces fléchissements se manifestent surtout à partir 2014-15. Précisons que l'ampleur de ces mouvements et le taux d'élèves concernés – il s'agit de quelques dizaines d'élèves – est très restreint, mais leur corollaire est intéressant à relever.

L'impact de l'ouverture des CLI au CO sur les effectifs d'élèves orientés vers les EFP semble traduire l'intention de remplacer progressivement ces écoles séparatives par les CLI. L'effet sur les retours en enseignement régulier au niveau du secondaire I, qui a passé de 6% à 3% entre 2014 et 2017, peut paraître plus surprenant. On peut faire l'hypothèse qu'à défaut d'un dispositif intégratif au secondaire I, les élèves avec des compétences proches de celles attendues pour entrer au CO, mais pour qui cette transition suscite encore quelques doutes, étaient auparavant davantage dirigés vers l'enseignement régulier. Dans le doute, la solution de la CLI est aujourd'hui préférée, avec l'idée que celle-ci interviendrait comme un tremplin pour rendre la transition vers le CO moins abrupte. On peut alors se demander si les CLI remplissent ce rôle.

Figure 7. Évolution des destinations à la fin du primaire des élèves de l'enseignement spécialisé, 2010 à 2017



Source : SRED/Données nBDS, état au 31.12.

3.3.2 Les élèves scolarisés en classe intégrée mixte (CLIM)

Les caractéristiques sociodémographiques et migratoires

Afin de comparer les deux cohortes d'élèves, celle des CLI et celle de la CLIM, nous avons retenu les mêmes années de scolarité, à savoir 2012-2017, même si l'ouverture de la CLIM est antérieure à cette période.

Globalement, en CLIM on relève les mêmes tendances par rapport aux caractéristiques sociodémographiques des élèves que celles mises en évidence chez les élèves des CLI *(Figure 8)*. Certaines surreprésentations sont ici encore plus accentuées, comme celle des garçons (70%) et celle du milieu socio-économique modeste (58%). Par contre, le taux d'élèves dont la première langue parlée est le français est plus élevé que pour les CLI et correspond globalement à celui de l'enseignement régulier.

Figure 8. Caractéristiques sociodémographiques et migratoires des élèves de la CLIM (élèves du spécialisé et du régulier)

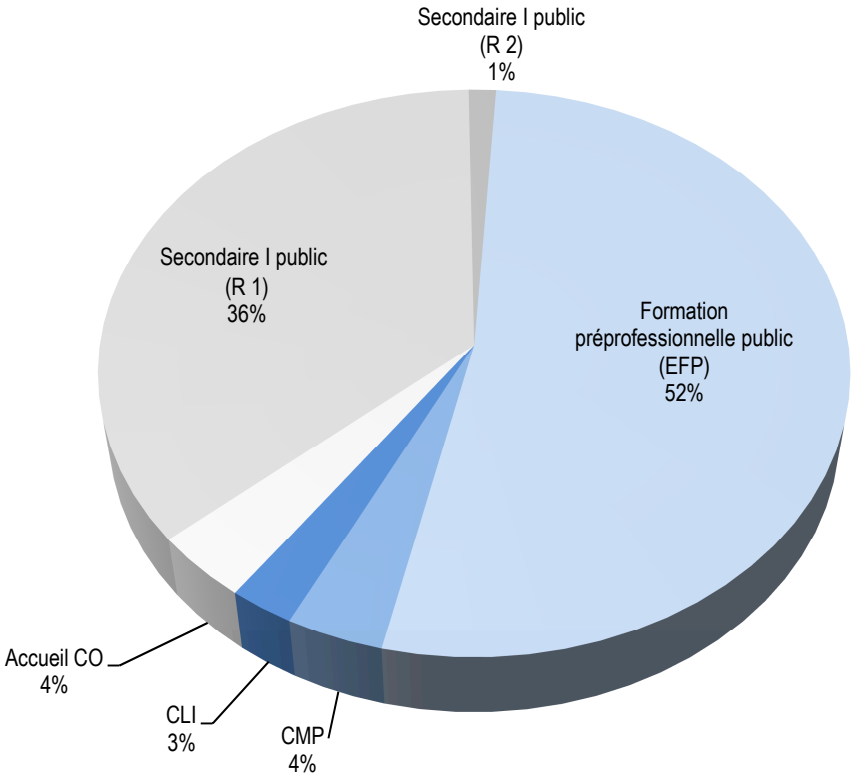
	Effectifs (N=80)	**%**
Sexe		
Garçon	56	70
Fille	24	30
Catégorie socioprofessionnelle		
Cadres supérieurs et dirigeants	3	4
Petits indépendants / Employés et cadres intermédiaires	25	31
Ouvriers / Divers et sans indication	52	65
Nationalité		
Suisse	35	44
Portugal	10	12
Autres pays d'Europe	16	20
Pays d'Afrique	10	12
Pays d'Amérique	7	9
Pays d'Asie	2	3
Première langue parlée		
Français	38	47
Autre langue	42	53

Source : SRED/nBDS, état au 31.12 / Cohortes d'élèves scolarisés en rang 1 (élèves du spécialisé) ou 2 (élèves de l'ordinaire), de 2012 à 2017.

Situation des élèves une année avant l'entrée en CLIM

En tant que classe intégrée mixte, notamment du point de vue de la provenance des élèves, on constate une répartition relativement équilibrée, avec toutefois une légère prévalence pour le spécialisé *(Figure 9)* : 59% des élèves étaient scolarisés dans l'enseignement spécialisé l'année précédant leur entrée en CLIM, dont une majorité en EFP ; 41% arrivaient après la 9e du CO, essentiellement du regroupement 1 (niveau à bas seuil).

Figure 9. Situation scolaire des élèves une année avant l'entrée en CLIM (N=80 élèves)



Source : SRED/Données nBDS, état au 31.12.

4. Résultats

Les deux dispositifs de classes intégrées qui coexistent actuellement à Genève – CLI et CLIM – présentent des différences importantes à différents niveaux, ce qui a incité notre choix de les traiter séparément dans ce chapitre. Dans ce qui suit, les dispositifs sont décrits et analysés sous différents angles, sélectionnés en fonction des défis sous-tendus par leur mise en place et leur fonctionnement, et des problématiques liées à la question de l'intégration des élèves avec des besoins éducatifs particuliers (BEP). En l'absence d'un cadre formel, ce sont des informations récoltées lors de nos entretiens ou provenant des quelques documents internes qui nous ont été transmis, qui nous permettent de présenter ces deux dispositifs de classes intégrées du point de vue de leur organisation, du profil et du parcours des élèves, de l'intégration, de l'évaluation et de la collaboration.

4.1 Organisation et fonctionnement des CLI et de la CLIM

4.1.1 Le dispositif des CLI

En 2012, la création d'une nouvelle classe intégrée au CO s'adressant à des élèves présentant une déficience intellectuelle répond à la pression politique et à la demande insistante des parents d'élèves à BEP (association Insieme). Mais contrairement à la première classe de ce type expérimentée dans les années 2004-07 au CO de Bois-Caran, le nouveau dispositif ne fonctionne plus en tandem avec une école spécialisée. Dorénavant, les élèves d'une CLI fréquentent uniquement le CO qui accueille leur CLI ; une classe composée d'élèves de l'enseignement spécialisé tout comme les professionnels qui les encadrent.

Au début du processus de la mise en œuvre des CLI, la DGEO cherchait des établissements volontaires. Puis rapidement, la situation géographique des CO censés accueillir une CLI devenait prioritaire puisqu'il s'agissait de répartir ces classes de manière équitable sur le canton afin de raccourcir le chemin d'école pour les élèves. Avec la volonté de doter une majorité des CO d'une CLI d'ici dix ans, la motivation des directions et équipes enseignantes ne constitue plus un critère de sélection.

La mise en place et le déploiement des classes intégrées dans les CO comportent un certain nombre de défis à relever pour l'ensemble des acteurs concernés, des défis qui restent d'actualité étant donné que ces classes continuent à se développer.

Conception et processus de mise en œuvre des CLI

Huit ans après l'expérience de la classe d'intégration scolaire (CLIS) de Bois-Caran, l'OMP reprend le concept de classe intégrée au CO en l'adaptant à l'évolution des besoins et du contexte. Selon nos interlocuteurs de la DGEO, la conception de la nouvelle version du dispositif CLI était alors entièrement assumée par l'OMP, office dont l'expertise en matière de prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers est reconnue. Toutefois, en tant que dispositif du spécialisé situé dans des établissements ordinaires, on peut qualifier le projet des CLI de *transversal*, impactant autant les acteurs de l'enseignement spécialisé que ceux de l'école régulière. De ce fait, les membres de la DGEO interrogés regrettent de ne pas avoir été associés à une réflexion commune qui, selon eux, aurait favorisé la co-construction de ce dispositif au secondaire I. Une telle démarche leur paraitrait d'autant plus justifiée qu'une co-gestion de ces classes par les deux directions générales – EO et OMP – s'impose pour garantir leur bon fonctionnement.

Le processus de mise en place de nouvelles CLI est pris en charge par les directions opérationnelles. La DGOMP, par l'intermédiaire de son directeur Organisation et planification de l'enseignement

spécialisé (DOPES), initie cette phase sur la base des prévisions cantonales d'effectifs d'élèves. Il lui incombe ensuite la planification budgétaire et l'allocation des ressources nécessaires en termes de postes. La question de la localisation des nouvelles CLI est discutée avec la DGEO, dont le directeur du service Organisation et planification (SOP) a pour tâche d'analyser la faisabilité en fonction du contexte local (disponibilité de locaux, adhésion de la direction de CO au dispositif). Cette étape du processus est discutée avec les directeurs des CO pressentis. Au terme de cette phase, la CLI est présentée à l'ensemble de l'équipe enseignante de l'établissement concerné. Depuis deux ans, la DGEO est associée à cette présentation.

Cette répartition des rôles entre ces deux directions générales par rapport au processus de mise en œuvre et du suivi des CLI n'est pas satisfaisante aux yeux de la DGEO. Les directeurs interrogés déplorent que leur intervention se limite encore aujourd'hui aux aspects logistiques et de planification en évaluant la faisabilité du développement des CLI. La suite du processus – sélection et affectation des élèves, constitution de l'équipe encadrant une CLI, suivi du fonctionnement des CLI et des projets pédagogiques – est entièrement pris en charge par l'OMP. Ainsi, la gestion et le pilotage des CLI sont de la responsabilité de l'OMP, dont dépendent les élèves scolarisés en CLI tout comme les professionnels encadrant ces classes.

Le manque d'engagement dans la conception des CLI et de partage de responsabilités quant à leur fonctionnement suscite, au niveau de la DGEO, le sentiment d'être réduit à devoir gérer les aspects logistiques au gré des besoins formulés par l'OMP, sans que ces derniers ne fassent jamais l'objet de discussion. Ce rapport de force interinstitutionnel où le pouvoir décisionnel reste essentiellement du côté de l'OMP constitue un réel champ de tension qui interfère dans le développement d'un véritable partenariat.

Objectifs

La mise en place de la CLI au CO de la Florence en 2012 était motivée par l'idée d'offrir un contexte favorisant la socialisation de jeunes porteurs d'un handicap mental par le biais du développement *« des relations sociales de ces enfants avec ceux de l'école ordinaire »* (*La Gazette de l'OMP*, N° 1, 2013). La vie en commun avec des adolescents de leur âge dans un établissement scolaire ordinaire implique l'apprentissage de valeurs, de normes, de règles et de rôles nécessaires pour évoluer dans cet univers. Profiter des interactions avec les élèves du CO durant les récréations et les repas de midi à la cantine du CO devaient constituer des occasions propices à l'intégration des élèves de la CLI dans l'école. À ce stade-là, la perspective d'intégrations individuelles en classe ordinaire n'avait pas été évoquée et encore moins celle d'un éventuel retour dans l'enseignement ordinaire. Au début, la CLI avait pour seule vocation l'intégration sociale des élèves dans le bâtiment.

À l'occasion de l'ouverture de la seconde CLI au Vuillonnex en 2013, l'objectif de socialisation semble rester le but principal, puisqu'on attend *« un bénéfice en termes de socialisation pour les élèves porteurs de handicap »* (présentation PowerPoint au CO Vuillonnex, juin 2013). Mais un autre impact ne visant pas directement les élèves est aussi mentionné : la collaboration interinstitutionnelle. Dès lors, on envisage la CLI comme un dispositif offrant la possibilité d'*« une collaboration riche et reconnue entre l'enseignement ordinaire et l'OMP au bénéfice de l'établissement »* (id.).

Une année plus tard, en 2014, au moment de l'ouverture de la CLI de Cayla, on constate un tournant important du point de vue des attentes vis-à-vis du dispositif *classe intégrée*. L'intégration sociale n'est plus la seule visée mise en avant, puisque la CLI devient dorénavant *« un levier pour favoriser le taux d'intégration d'élèves à besoins éducatifs particuliers vers l'enseignement ordinaire »* (présentation PowerPoint CLI au CO Cayla, 2014). Tel que formulé ici, l'idée d'intégration peut faire l'objet d'interprétations différentes : soit dans le sens d'une augmentation de moments d'intégrations individuelles en classe régulière, soit une augmentation du nombre d'élèves qui retournent dans l'enseignement régulier. Pour la direction de Cayla, la CLI visait le retour au CO : *« La CLI a été montée dans cet objectif, il fallait que des élèves soient susceptibles d'être intégrés dans l'ordinaire relativement rapidement, ce qui libèrerait des places dans la CLI ».* Quant aux attentes en termes de collaboration interinstitutionnelle, elles seraient renforcées par le projet d'*« une synergie des compétences professionnelles pour développer une culture commune dans la prise en charge des élèves en difficulté »* (présentation PowerPoint CLI au CO Cayla, 2014).

L'exemple de Cayla montre qu'à un moment donné, la vision de la CLI comme un tremplin favorisant la réintégration dans l'enseignement régulier était bien présente, à en croire également le descriptif des CLI que l'OMP publiait en 2017 sur sa page internet : *« Les élèves sont encadrés par des enseignants spécialisés et des éducateurs qui visent – par un travail sur les capacités scolaires, l'autonomie et le développement global – une réintégration dans la scolarité régulière »* (site internet OMP, juin 2017). Depuis 2018, la mention d'une réintégration dans le régulier n'y figure plus, sans avoir été remplacée par la précision d'une autre visée.

Dans le support de présentation des récentes introductions de CLI (à l'exemple de la présentation PowerPoint au CO de la Golette, décembre 2016), on met en avant le principe d'intégration comme idée directrice des CLI en se référant, à cet effet, aux sept domaines d'intégration définis par A. Bürli (2005) : intégration juridique, administrative, terminologique, spatio-locale, sociale, dans le cursus scolaire et didactique. Quant à la collaboration inter-métier, elle n'est plus mentionnée.

Des objectifs évolutifs qui ont donné naissance à des attentes divergentes

En résumé, on constate que depuis 2012, les objectifs des CLI mentionnés ou écrits dans des documents internes varient depuis la création de la première CLI, ce qui reflète le caractère évolutif du dispositif CLI. Ainsi, le message en termes de finalités et attentes tels que transmis aux acteurs et aux professionnels concernés lors de l'ouverture des différentes CLI, n'était pas le même, ce qui peut expliquer la présence d'attentes et de compréhensions différentes aussi bien chez les directions de CO que chez les professionnels du spécialisé.

Du côté des directions de CO, l'accueil d'une CLI dans leur établissement a réveillé chez certains des attentes sous formes d'une plus grande perméabilité entre les deux systèmes (spécialisé/régulier). Ainsi, deux des directeurs s'attendaient à une ouverture de la CLI aux élèves du régulier en difficulté, leur permettant d'effectuer des stages en CLI au même titre que les élèves de la CLI en font en classe régulière. D'autres directeurs voyaient dans ces nouveaux professionnels des ressources intégrées au CO, apportant leurs connaissances aux enseignants réguliers confrontés à des situations d'élèves complexes. Si une telle collaboration avait effectivement été mentionnée lors de l'ouverture des premières CLI, il y aurait eu par la suite *« un enfermement dans des logiques cloisonnées au niveau des élèves dans le sens : les prestations OMP s'adressent aux élèves de l'OMP »*, comme en témoigne un directeur. Suite à ce coup de frein au niveau des collaborations entre l'équipe CLI et l'établissement, plusieurs directeurs estiment que le bénéfice est à sens unique, dans le sens que seule les CLI profitent de leur présence dans un établissement régulier, alors que pour les CO, cela représenterait plutôt un investissement supplémentaire, sans l'apport attendu. Les équipes du spécialisé rejoignent ce constat, souhaitant eux-mêmes un plus grand échange avec les enseignants réguliers. Ils regrettent toutefois de ne pas être soutenus par leur hiérarchie dans cette démarche.

La question de l'intégration est un autre domaine qui suscite des questionnements et des incertitudes chez les acteurs : de quelle intégration parle-t-on ? Est-ce que *« le fait d'être dans un établissement [ordinaire], on est déjà intégré ? Jusqu'où on est déjà intégré ? On a des enseignants du CO qui interviennent auprès de nos élèves, est-ce que c'est de l'intégration ? »* s'interroge un responsable pédagogique en ajoutant que pas tous les acteurs partagent la même vision à ce sujet, même pas à l'interne de l'OMP. Ainsi, l'enseignement effectué par des enseignants du CO au sein de la CLI ne fait pas l'unanimité, plusieurs estimant qu'il ne participe pas à un processus d'intégration et serait plutôt à considérer comme suscitant la collaboration entre différents professionnels. Globalement, les intégrations individuelles en classe ordinaire répondent davantage à une représentation partagée de ce qu'est l'intégration, tout en soulevant d'autres questions portant sur leurs finalités. L'incertitude entourant de la question de l'intégration visée par les CLI renvoie sans doute au manque d'une définition commune de cette notion. *« Bien qu'il ne s'agisse que de terminologie, cette question s'avère en réalité centrale en tant qu'elle modifie considérablement le cadre, les attentes et les moyens qui se devraient être clarifiés »,* peut-on lire dans un document de travail rédigé par un responsable pédagogique. Dans la suite de ce même document est développé une distinction de trois formes d'intégration différentes : *physique* dans un bâtiment et un contexte ordinaire ; *sociale* par un élargissement des compétences relationnelles ou une diversification des relations sociales ; *scolaire* en vue d'un enrichissement et d'acquisition de nouvelles connaissances. Si cette distinction revient

souvent dans le discours des professionnels de l'OMP, elle n'a pas fait l'objet d'une discussion et d'une validation.

Si pour les professionnels du spécialisé, il n'a pas toujours été bien clair de savoir quelle intégration était visée par les CLI, certaines directions d'établissement s'interrogent également à ce propos, révélant ainsi des compréhensions différentes. L'un des directeurs exprime un certain étonnement du fait que le message institutionnel soulignait clairement que *« le but n'est pas d'intégrer les élèves […] mais quel est le but de mettre une CLI dans un CO ? »*. Selon lui, la simple présence physique de la CLI dans le CO ne suffit pas à favoriser l'intégration : *« les élèves, ils sont dans une classe, ils arrivent et ils sortent, ils sont pas en confrontation avec les autres… »* Est-ce que cette intégration physique dans l'établissement suffira à développer la notion d'appartenance, évoqué par un autre directeur ? À l'âge de l'adolescence, il conçoit que pouvoir dire *« je suis au collège X »* est un élément important. Mais est-il suffisant ? La question de l'intégration est abordée plus largement plus loin.

Public cible

À quels élèves s'adressent les CLI du CO ? Selon les documents internes qui y font allusion, le public cible a évolué au fil du temps. Au début du processus de création des CLI, à commencer par la CLI de la Florence, le dispositif s'est avant tout adressé aux *« enfants porteurs d'un handicap mental atteignant l'âge du CO et pouvant respecter les attentes éducatives ainsi que les normes et contraintes d'un collège du CO »* (*La Gazette de l'OMP, N° 1*, 2013). Des critères plus détaillés définissant le profil du public cible sont évoqués dans le document de présentation de la CLI du Vuillonnex :

- QI entre 50 et 65 avec bonne compétence sociale, sans impulsivité qui pose problème
- élèves sans problème de comportement
- élèves gérables dans un groupe d'environ six à neuf élèves par un enseignant spécialisé ou un éducateur spécialisé
- élèves avec une certaine autonomie leur permettant de se mettre au travail seul
- élèves âgés d'au moins 12 ans au 31 juillet de l'année en cours
- élèves non lecteurs : critère non suffisant mais indicateur utile

(présentation PowerPoint au CO Vuillonnex, 2013).

Selon ces indications, les deux premières CLI (Florence et Vuillonnex) étaient tout d'abord destinées à des élèves avec une déficience intellectuelle disposant de compétences sociales et d'une certaine autonomie permettant l'intégration dans un grand établissement scolaire. De ce fait, les premiers élèves provenaient le plus souvent de centres médico-pédagogiques (CMP), structures séparatives du spécialisé pour des élèves d'âge de l'école primaire. Au moment de l'ouverture de la CLI de Cayla, l'indication d'un faible QI disparait. On parle *« d'élèves gérables dans un groupe d'environ six élèves par un enseignant spécialisé ou un éducateur spécialisé »* (présentation PowerPoint au CO Cayla, 2014). *« Ces jeunes proviennent de différentes structures de l'OMP (RCS, CMP, EFP) et se caractérisent par des difficultés d'apprentissages, de socialisation et de comportement »* (CLI Cayla, rapport d'activité année scolaire 2014-15). Depuis, les élèves proviennent de plus en plus souvent de RCS ou d'EFP, des structures dont la population présente un profil plus « scolaire » que les élèves intégrés en CMP (cf. section 3.3.1).

Ainsi, le public scolarisé dans les CLI a évolué au cours des années. Actuellement, ce ne sont que les CLI de la Florence et de Budé qui continuent à accueillir quelques élèves avec une déficience intellectuelle et des élèves avec un trouble du spectre autistique (TSA). Mais de manière générale, ces élèves constituent aujourd'hui une minorité parmi les élèves des CLI. Majoritairement, la population cible concerne des élèves avec des *« difficultés d'apprentissage et de régulation émotionnelle »* (OMP 2018, rapport interne), mais sans troubles massifs du comportement. La capacité de s'intégrer et de s'orienter dans un grand établissement est un autre critère de sélection pour une intégration en CLI, tout comme l'autonomie dans le déplacement et l'utilisation des transports publics, étant donné que ces élèves doivent être capables de venir seuls à l'école (pas de transport organisé). Et pour certains élèves, cela implique un déplacement important lorsque leur lieu d'habitation est très éloigné de l'école. Ceci était d'autant plus souvent le cas lorsque les CLI étaient encore clairsemées dans le canton.

L'âge est un autre critère puisqu'un âge minimal – 12 ans – et un âge maximal – 15 ans – (règle rappelée par un des responsables pédagogiques) sont définis. Étant donné que la scolarité primaire des élèves des CLI est, la plupart du temps, rallongée en raison d'un redoublement et/ou d'un passage en enseignement spécialisé, la durée de scolarisation en CLI se limite généralement à deux ans. De cette façon, l'âge des élèves du CO et ceux de la CLI est à peu près équivalent.

La sélection des élèves orientés en CLI se fait sur la base de bilans et de recommandations émises par les équipes de professionnels de structures du spécialisé d'où proviennent les élèves pressentis. La validation de cette orientation revient aux deux directeurs d'établissements spécialisés et d'intégration (DESI) de l'OMP. Contrairement aux filières de l'enseignement régulier, le spécialisé ne définit pas de critères de sélection ou des niveaux d'exigences (sous forme de notes ou d'acquis scolaires minimaux) déterminant l'entrée dans l'une ou l'autre des dispositifs du spécialisé. Le choix d'une orientation, comme celle vers une CLI par exemple, suit donc une logique où priment les objectifs individuels et où chaque situation d'élève est étudiée individuellement et dans sa globalité.

À l'instar de l'évolution des objectifs, on peut relever également une évolution du public cible, un corollaire qui n'est sans doute pas un hasard. On peut faire l'hypothèse que ce changement est le reflet d'un dispositif qui cherche à répondre aux exigences d'une politique intégrative et des attentes qu'elle suscite en particulier chez les parents d'élèves. Mais on peut également y voir une évolution des pratiques d'orientation par les professionnels de l'OMP au niveau du primaire. Avec l'augmentation du nombre de CLI, ces classes sont de plus en plus perçues par ces acteurs comme un dispositif de transition entre les regroupements de classes spécialisées (RCS) et l'enseignement régulier ; les CLI comme un sas censé atténuer le « choc » d'un futur passage au CO. Les CLI représentent alors une suite logique des RCS, ce qui a pour effet une augmentation du nombre d'élèves CLI provenant de ces classes.

L'évolution des profils de jeunes orientés en CLI entraine un nouveau phénomène puisque les professionnels du spécialisé notent qu'il n'est plus rare d'accueillir des jeunes en CLI dont le profil est très proche d'élèves scolarisés dans le régulier. Dès lors, la question du retour vers une formation ordinaire se pose de plus en plus fréquemment. Et puis, cette proximité de profil d'élèves entre spécialisé et régulier questionne les enseignants réguliers des filières à bas seuil. Ils constatent que dans leurs classes, ils sont confrontés à des situations d'élèves d'une complexité tout à fait similaire, mais sans pour autant bénéficier des mêmes moyens que le spécialisé pour les encadrer.

Ressources et rattachement institutionnel

Développées sous l'égide de l'OMP, les classes intégrées constituent un dispositif transversal, impliquant, au niveau de leur fonctionnement, des acteurs de l'OMP et de l'enseignement obligatoire.

Figure 10. Acteurs impliqués dans le fonctionnement des CLI et ressources allouées en 2017-18

Fonction	OMP	Enseignement obligatoire
Direction opérationnelle	▪ 2 directeurs d'établissements spécialisés et intégration (DESI)	▪ 7 directeurs de CO avec une CLI ▪ 7 doyens ou maitres adjoints référents de la CLI
Acteurs de terrain (taux par CLI)	▪ 2 ETP* d'enseignant spécialisé (dont 0.2 ETP pour la fonction de responsable pédagogique) ▪ 1 ETP d'éducateur ▪ 0.2 ETP de responsable thérapeutique (psychologue) ▪ 0.1 ETP de logopédiste	▪ 4 périodes d'enseignement en CLI (prises en charge par 2 à 4 enseignants du CO) ▪ Enseignants du CO accueillant un élève CLI dans leur classe (nombre variable selon le nombre d'intégrations individuelles)

* ETP = équivalent temps plein.

En tant que structure spécialisée de l'OMP, la gestion des CLI, professionnels et élèves, revient entièrement à l'OMP. Les élèves des CLI – leur affectation, leur suivi (PEI) et leur orientation à l'issue de la CLI – sont sous la responsabilité des DESI, tout comme l'encadrement et le suivi des collaborateurs de l'OMP. Ils travaillent en étroite collaboration avec les équipes et en particulier avec les responsables pédagogiques et les responsables thérapeutiques. Ils sont également en lien avec le directeur des CO pour discuter la gestion des aspects touchant le fonctionnement du CO.

La direction du CO, souvent par l'intermédiaire du doyen en charge de la CLI (ou encore le maitre adjoint/l'enseignante responsable des élèves à BEP, comme c'est le cas dans deux établissements) intervient dans l'attribution des classes pour l'accueil d'un élève CLI pour une intégration et gère l'enseignement en CLI assuré par des enseignants réguliers.

Le financement des frais de fonctionnement et des prestations des professionnels spécialisés relève du budget de l'OMP. Pour les 18 élèves composant théoriquement une CLI, cela correspond à un taux d'encadrement d'un professionnel OMP pour six élèves. Le responsable thérapeutique et le logopédiste ne sont pas comptés puisqu'ils n'interviennent que ponctuellement auprès des élèves. Le responsable thérapeutique intervient davantage comme soutien à l'équipe. Pour les CLI de la Florence et de Budé, ce taux d'encadrement est légèrement plus élevé en raison du profil de certains élèves fréquentant ces classes et nécessitant un suivi plus rapproché. Ces deux CLI disposent donc d'un 0.5, respectivement 0.7 ETP d'éducateur supplémentaire.

Durant l'année scolaire 2017-18, 127 élèves ont fréquenté une CLI. Si théoriquement une CLI est prévue pour 18 élèves, ce nombre est adapté en fonction des locaux disponibles dans les CO. Ainsi, la CLI du Vuillonnex dispose d'un maximum de 12-13 places et la CLI de Cayla de 24 places. La *Figure 11* donne un aperçu des effectifs par CLI, des effectifs qui peuvent être amenés à fluctuer légèrement en cours d'année, en raison d'élèves qui quittent une CLI ou qui arrivent en cours d'année.

Figure 11. Les effectifs par CLI (état 31.01.2018)

CLI	Nombre d'élèves
La Florence	18
Vuillonnex	11
Cayla	24
Budé	19
Marais	17
Drize	18 (+ 2 élèves fréquentant la CLI à temps partiel)
Golette	18
Total	**127**

Source : Responsables pédagogiques.

Séparation administrative entre l'enseignement secondaire I et les CLI et ses conséquences

Les classes intégrées, un dispositif rattaché à l'OMP, sont déployées dans des établissements du secondaire I. La gestion de cette cohabitation entre deux entités du DIP comporte un certain nombre de défis auxquels les différents acteurs impliqués sont confrontés.

L'indépendance hiérarchique des équipes CLI des directeurs de CO est relevée par ces derniers comme un élément problématique et en contradiction avec leur rôle et leur responsabilité. Ils soulignent qu'ils sont responsables de ce qui se passe dans leur école et sont les garants du règlement de l'établissement. L'un des directeurs à l'OMP décrit cette situation ainsi : *« Pour un directeur de CO qui gère son bateau, tout d'un coup, il y a une partie du bateau qui ne lui appartient plus et qui navigue à sa manière ».* Le témoignage d'un directeur de CO abonde dans ce sens en soulignant que *« sur le plan formel, il n'y a aucun lien […] même pas au niveau fonctionnel. La CLI est une entité*

à part qui squatte des locaux, mais sur laquelle je n'ai aucune prise. […] Là il y a des choses très clairement à préciser ». Un autre directeur de CO qualifie cette situation de *« kafkaïen »* : il n'a pas de pouvoir de décision alors qu'il est le responsable hiérarchique des enseignants du CO qui interviennent en CLI.

Cette division des responsabilités constitue une source de tensions d'autant plus prégnante lorsqu'il s'agit de gérer des situations d'élèves de CLI problématiques qui impactent le fonctionnement de l'établissement ou impliquent des élèves ou des enseignants du CO. Pour un des directeurs de CO :

> *Le plus gros problème aujourd'hui, c'est que c'est deux entités qui sont différentes […] et on essaie de lier deux structures qui ont finalement un fondement qui est différent, et ça c'est extrêmement compliqué. Sur le principe de la collégialité, sur le principe du fonctionnement d'un établissement, sur tout ce qui est logistique, il n'y a aucun problème, parce que c'est des élèves dans une classe. […] Mais on a deux structures différentes et quand arrivent les problèmes, alors là, ça devient compliqué parce que justement, on n'a pas les moyens nécessaires ou en tout cas on n'a pas le même fondement. Les façons de gérer certaines situations sont antinomiques entre l'OMP et le CO.*

Au-delà de la question de la responsabilité du directeur de CO lorsque surgissent des problèmes impliquant la CLI, ce type de situation est également révélateur des différences de fonctionnement institutionnel qui caractérisent les deux ordres d'enseignement, et cela plus particulièrement en ce qui concerne les sanctions. L'exclusion, une sanction sévère à laquelle un directeur de CO peut recourir en cas de faute grave ou de situation présentant un danger, ne peut être appliquée pour un élève du spécialisé puisqu'elle est en contradiction avec les principes de prise en charge véhiculés par l'OMP. Ces divergences deviennent des sources de tensions, car elles n'ont pas fait l'objet de discussions : *« Tant qu'on n'a pas rencontré la situation, on pense qu'ils fonctionnent comme nous. Nous, on vient avec nos codes, il faut alors des ajustements, ça crée des tensions et puis on désamorce. Ça nécessite une volonté de faire ensemble. […] [Le CO], c'est une autre culture »,* résume un responsable pédagogique.

Une autre différence épinglée par certains directeurs de CO concerne l'horaire des CLI. C'est notamment le début décalé du matin qui dérange certains d'entre eux, lorsque ces élèves *« trainent dans les couloirs »*. Une des raisons de la mise en place d'un horaire raccourci concerne le fait que certains élèves doivent effectuer un long trajet pour se rendre en CLI. Ceci était particulièrement vrai au début du processus de généralisation des CLI. Avec l'évolution du nombre de CLI, cette situation a changé et la question de la nécessité d'un horaire différent se pose moins de ce point de vue-là. Il semblerait toutefois qu'une autre contrainte administrative ait également impacté ce choix d'horaire, du fait que les heures de présence de l'équipe du spécialisé ne permettent pas de couvrir toute la grille horaire des élèves. À cela s'ajoutent d'autres règles ou pratiques différenciées (élèves CLI non libérés lors des conseils de classe, règlement différent concernant les voyages d'études, cartes d'élèves différentes) qui sont considérées par certains acteurs ou parents comme des signes distinctifs contribuant à une stigmatisation des élèves des CLI.

La question de la répartition des rôles et des responsabilités entre les deux directions sur le terrain (directeurs de CO et DESI), tout comme les différents aspects inhérents à la gestion de situations problématiques, mériteraient d'être discutés avec les différents partenaires impliqués afin de s'accorder sur des lignes directrices communes à toutes les CLI, un support utile à tous les acteurs impliqués.

Une autre conséquence de la séparation administrative entre les deux entités du DIP, par ailleurs souvent qualifiée de *« fonctionnement en silo »*, concerne le manque de perméabilité entre l'OMP/les équipes CLI et l'établissement/les enseignants du CO.

Élèves de CLI exclusivement inscrits dans l'enseignement spécialisé

Les élèves scolarisés dans une CLI sont inscrits uniquement dans l'enseignement spécialisé, ce qui est problématique aux yeux des directeurs de CO en lien avec la question des places d'intégration en classe ordinaire. Le fait de ne pas bénéficier d'une double inscription (en spécialisé en rang 1/en ordinaire en rang 2) a des incidences budgétaires pour le CO. En effet, l'établissement intégrant la CLI

ne reçoit aucun budget pour ces élèves inscrits uniquement en spécialisé, même si ceux-ci sont amenés à intégrer pour des périodes plus ou moins longues une classe régulière. Un directeur du CO résume cette situation ainsi : *« C'est un élève fantôme qu'on intègre, qu'on doit scolariser, mais on reçoit zéro moyens pour ».* Par conséquent, les élèves des CLI ne sont ni prévus, ni comptabilisés dans les effectifs d'élèves du CO, ce qui signifie que les intégrations individuelles ne sont pas prises en considération au moment de composer les classes du CO. Ainsi, ces dernières atteignent souvent la limite supérieure en termes d'effectifs, sans compter les élèves CLI qu'il faudrait intégrer. Cette situation se serait encore accentuée suite à un rapport de la Cour des comptes (2014) préconisant une maximisation des effectifs des classes au CO, ainsi qu'à la fermeture du CO de la Seymaz à la rentrée 2016. Les directeurs tirent la sonnette d'alarme :

> *C'est un énorme problème de sureffectif dans les classes. On a des classes qui sont largement en sureffectif et il faut encore aller aborder les profs de l'ordinaire pour des stages […] En R2/LC, censés être à 18 au maximum, on est déjà à 20, on ne peut mettre un 21e, c'est juste pas possible. Et en CT, c'est des environnements compliqués en termes de discipline et de motivation. On ne peut pas mettre cet élève dans cet environnement.*

Avec des classes déjà bien chargées, les directeurs peinent à trouver une solution, et cela d'autant plus que les élèves des CLI ne sont pas les seuls candidats à une intégration. En effet, les élèves des classes d'accueil – chaque CO dispose d'une telle classe accueillant les élèves allophones primo-arrivants – sont également amenés à faire des stages dans une classe régulière. Le cumul de ces deux types d'intégration rend la situation encore plus complexe pour les directeurs de CO, comme le souligne l'un d'entre eux :

> *Un autre souci [...] ce sont les effectifs de nos classes. Ça devient un problème de plus en plus important. Cette année, par exemple, nous avons deux classes d'accueil ; avant, une seule. Ce sont des élèves qui doivent rapidement aller en stage dans des classes ordinaires. […] Donc il faudrait prévoir des classes moins chargées.*

Aux mouvements de ces élèves des CLI et des classes d'accueil s'ajoutent ceux des élèves bénéficiant d'une passerelle et qui changent de filière, notamment à la fin du premier trimestre. Cela amène les directeurs de CO à mettre les demandes d'intégration des CLI en attente jusqu'au terme du premier trimestre, ce qui a pour conséquence que les élèves de CLI ne rejoignent leur classe ordinaire que plusieurs semaines après la rentrée scolaire, ratant ainsi autant de leçons.

Un autre directeur de CO s'interroge sur le bien-fondé d'ajouter un élève de la CLI dans une classe de R1 ou de CT déjà pleine, sachant que ces classes réunissent des élèves présentant de grosses difficultés non seulement d'ordre scolaire, mais aussi de comportement. Mettre en place des intégrations dans ces conditions-là ne semble pas correspondre à l'idée que se font ces directeurs de l'école inclusive. Ces difficultés de gestion des effectifs qui incombent aux directeurs de CO se répercutent donc à la fois sur les équipes des CLI et sur les élèves de ces classes, comme le souligne un responsable pédagogique : *« Les directeurs d'établissement ont leur établissement à gérer avec leurs classes, leurs élèves, dans une conjoncture compliquée. Du coup, ça ne nous facilite pas la tâche. Je trouve même qu'on est pris en otage pour qu'eux revendiquent leurs besoins et leurs difficultés auprès de leur direction. »* Ce genre de situation amène certains professionnels de l'OMP à penser que la gestion des élèves du CO serait prioritaire pour certains directeurs de CO, alors que les élèves du spécialisé font tout autant partie du DIP. *« On n'a pas l'impression de tirer à la même corde […] on voit vraiment une distinction »,* rapporte un responsable pédagogique. Si ce témoignage relate les difficultés liées au rattachement institutionnel distinct des élèves de l'enseignement spécialisé – alors que ce sont avant tout des élèves, – il reflète également le constat d'un fonctionnement cloisonné entre les deux entités du DIP impliquées dans les CLI et qui se traduisent par des cultures institutionnelles, des références métier et des fonctionnements bien différents.

Une autre conséquence du rattachement exclusif des élèves de CLI à l'enseignement spécialisé concerne l'accessibilité administrative au dossier de ces élèves. Un des directeurs de CO déplore ainsi de ne pas avoir *« accès aux renseignements élémentaires ; je n'accède pas aux données [nBDS] de ces élèves ; je ne les ai pas, je ne les vois pas, ils n'existent pas […] Le système est totalement disjoint. »*

Pour les directeurs de CO, cela revient à dire que les élèves de CLI restent virtuels ou « fantômes », du moins sur le plan administratif.

Si les professionnels du spécialisé considèrent cette situation également comme problématique, ils ne souhaitent cependant pas une inscription des élèves de CLI dans l'enseignement ordinaire en rang 1, ce qui aurait des incidences sur les règles de promotion et les exigences en termes de programme et d'atteintes de connaissances, qui seraient les mêmes que pour les élèves du régulier, à savoir qu'ils auraient des notes et que le passage d'une année à l'autre serait soumis aux conditions qui réglementent ces transitions. *« Mais il y a peut-être un entre-deux à trouver »*, pense un responsable pédagogique.

Élèves de CLI absents du registre du CO et des listes des classes qu'ils intègrent

Bien que fréquentant une CLI intégrée dans un CO, ces élèves ne figurent pas dans le registre du CO accueillant la CLI. Cette situation peut donner lieu à des quiproquos quelque peu fâcheux comme lorsque *« des parents d'élèves de la CLI qui appelaient le secrétariat en omettant de dire, consciemment ou inconsciemment, que leur enfant est en CLI et qu'on ne trouvait pas ces jeunes dans la liste des élèves »*, relate un directeur de CO. Puis, autre signe distinctif, les cartes d'élèves, qui renvoient à une forme d'identité administrative, sont aussi différentes, ce qui limite parfois certains accès comme celui à la bibliothèque. De plus, les élèves au bénéfice d'une intégration individuelle ne sont pas non plus inscrits sur les listes des classes que reçoivent les enseignants du CO qui les accueillent. Cela signifie par exemple que lorsqu'un enseignant est absent, son remplaçant ne va pas comprendre la présence d'un élève ne figurant pas sur sa liste. De plus, c'est à l'enseignant d'organiser à chaque fois le matériel scolaire supplémentaire.

Force est de constater que les élèves de CLI n'ont pas une place officielle et reconnue institutionnellement dans le CO qu'ils fréquentent, ce qui ne répond pas à la mission de l'intégration administrative qui est mise en avant par les auteurs du dispositif. Et puis, *« si on veut l'école inclusive, que les élèves se sentent dans un même environnement, qu'il y ait des pratiques communes, il faut commencer par ces petits détails »*, souligne un DESI.

Organisation et fonctionnement des CLI

Dans cette section, on va s'intéresser à la manière dont les équipes des CLI se sont approprié la réalisation d'une CLI pour laquelle ils ne disposaient d'aucun cadre précis. Comment les professionnels ont-ils organisé leur travail (répartition des rôles) et comment fonctionnent ces classes ?

En ce qui concerne les matières enseignées en CLI, le programme est inspiré de celui du CO. La grille horaire des élèves de la CLI comporte 27 périodes où sont enseignées les disciplines suivantes : français, mathématiques, biologie, histoire, géographie, anglais et/ou allemand, arts visuels/média, éducation physique, éducation nutritionnelle, musique, MITIC[15] et IOSP[16]. Ce programme et le contenu des cours est cependant défini par l'équipe pédagogique qui encadre les élèves (enseignants spécialisés et éducateurs) en fonction des niveaux d'acquisitions scolaires présents dans une CLI et qui peuvent être extrêmement hétérogènes – l'écart s'étendant parfois d'un niveau correspondant à celui de 5P à celui d'une 9e CO –, tout en gardant à l'esprit les objectifs défini dans le Plan d'études romand (PER). De ce fait, l'organisation des cours et les contenus abordés sont propres à chaque CLI. À titre d'exemple, une des équipes CLI définit chaque année un thème principal qui constitue le fil rouge à partir duquel les activités et les matières enseignées sont définies.

Pour réaliser un enseignement différencié et au plus près des différents besoins des élèves composant une CLI, les équipes optent toutes pour un fonctionnement en sous-groupes, essentiellement par demi-classe (sauf dans une CLI où il y a trois groupes). La constitution de ces groupes d'élèves se fait en fonction des choix pédagogiques et du fonctionnement en équipe souhaité. On observe donc quelques variations entre les CLI. Dans l'une d'entre elles, deux groupes d'élèves sont formés de manière fortuite et fixe pour toute l'année et fonctionnent comme deux classes parallèles avec chacune son

[15] Médias, images et technologie de l'information et de la communication.

[16] Information et orientation scolaire et professionnelle.

enseignant spécialisé attitré. Dans les autres CLI, les sous-groupes sont constitués selon différents critères (niveau scolaire des élèves, objectifs définis dans leur PEI). La composition de ces groupes peut varier en fonction des disciplines ou peut évoluer (ou pas) en cours de l'année. Rares sont les cours avec l'ensemble de la classe et ils concernent essentiellement des moments à contenu organisationnel, administratif ou encore concernant le fonctionnement de la classe.

L'organisation au niveau de l'équipe pédago-éducative et la répartition des tâches sont définis par les professionnels de chaque CLI. Ainsi, prise en charge d'un groupe d'élèves assumée par un seul des professionnels et co-animation ou co-enseignement peuvent coexister. La répartition des rôles entre enseignants spécialisés et éducateurs tient généralement compte de leur spécificité en termes de métier, bien que cela ne soit pas toujours aussi évident (cf. section 4.4). Quant au rôle de l'enseignant spécialisé assumant la fonction de responsable pédagogique, il implique à la fois la coordination de l'équipe CLI – il a certaines responsabilités, mais sans rôle hiérarchique –, la prise en charge des tâches administratives et la coordination et la collaboration avec la direction du CO. Il assume aussi une fonction de relais entre l'équipe CLI et le DESI.

Chaque élève a une personne de référence qui prend en charge la rédaction du PEI (discuté en équipe, validé par le responsable thérapeutique et le DESI), son suivi, les contacts et les bilans avec les enseignants du CO en cas d'intégration ainsi que les échanges avec les parents. La répartition de ce rôle de référent est gérée différemment par les équipes : certaines équipes décident d'attribuer les références uniquement aux enseignants spécialisés alors que d'autres organisent des co-références entre un enseignant et un éducateur, auquel cas l'enseignant spécialisé remplit la partie pédagogique du PEI et assure généralement le lien avec les enseignants du CO intégrant un élève.

De manière générale, l'organisation des différentes CLI n'est pas figée puisque les équipes s'adaptent chaque année aux élèves qui arrivent : *« on essaie toujours de faire la meilleure organisation possible en fonction de cette donne-là »*, précise un responsable pédagogique. Ainsi, le fonctionnement d'une CLI change en fonction des élèves qui la composent, mais il est aussi influencé par l'expérience acquise au fil du temps par les professionnels et par leur personnalité, en particulier celle des responsables pédagogiques. Cela explique des colorations différentes entre les sept CLI de notre échantillon.

L'enseignement obligatoire assure les ressources de l'équivalent de quatre périodes[17] d'enseignement données en CLI par des enseignants du CO. Une des CLI a bénéficié, en 2017-18, de six périodes d'enseignement régulier, ce qui serait davantage dû à un besoin administratif du CO par rapport au temps d'enseignement d'un enseignant régulier, plutôt que par intérêt pour la CLI. L'utilisation de ces temps d'enseignement est gérée par les directions du CO, essentiellement en fonction des disponibilités dans les grilles horaires des enseignants, et dans la mesure du possible, en tenant compte des besoins de la CLI. Généralement, ce sont entre deux et quatre enseignants du CO qui interviennent pour cette prestation à raison d'une à deux périodes chacun et en 2017-18, cela représentait un total de 19 enseignants du CO pour les 7 CLI.

Les disciplines enseignées dans ce contexte-là varient d'un établissement à un autre et changent même souvent d'une année à l'autre. En 2017-18, une large majorité des cours dispensés en CLI concernaient des disciplines telles que l'éducation physique, l'éducation nutritionnelle, les activités créatrices et manuelles, les arts visuels, la musique ou encore la couture. Seuls quatre enseignants (sur les 19 intervenant en CLI) donnaient un cours à contenu plus « scolaire » tel que le français, l'anglais ou la biologie.

Ces cours se font parfois avec l'ensemble du groupe élèves d'une CLI, ou alors en groupe plus restreint. Cependant, tous les élèves d'une CLI participent au moins à un de ces cours donnés par un enseignant du CO. Si l'enseignant du CO est responsable du contenu du cours dispensé, il est dans la majorité des cas assisté par un des professionnels du spécialisé (enseignant spécialisé ou éducateur). Quelques enseignants réguliers souhaitaient être seuls avec les élèves de CLI.

[17] Une période correspond à 45 minutes.

L'horaire des CLI est calé sur celui des CO qui les accueillent. Cependant, contrairement aux élèves du CO, les élèves de la CLI débutent les cours du matin plus tard, en deuxième période (débutant entre 8h45 et 9h selon les CO) et terminent plus tôt, entre 16h et 16h15 (sauf mercredi après-midi qui est congé). Seuls les élèves qui ont des cours dans une classe ordinaire peuvent être amenés à commencer plus tôt et/ou à terminer plus tard.

En raison des différentes intégrations individuelles et d'un fonctionnement de la CLI en sous-groupes, une variété d'horaires d'élèves peuvent coexister ; des horaires qui peuvent aussi être amenés à évoluer au fil de l'année selon le moment où débutent les intégrations.

Un dispositif sans cadre formalisé

Le manque de formalisation d'un cadre transparait dans la présentation des différentes dimensions des CLI. Par conséquent, aucun des acteurs impliqués dans ce dispositif ne peut s'appuyer sur un document de référence, un manque qui est vivement regretté, en particulier par les collaborateurs de l'OMP. Leur discours laisse entendre que cette situation impacte leur pratique et le fonctionnement des CLI.

Les enjeux en termes organisationnel et fonctionnel

L'absence d'un cadre formalisé est soulevée de manière récurrente par les acteurs du spécialisé et ils sont nombreux à qualifier cette situation de problématique. Selon ces acteurs, elle reflèterait un manque de réflexion du projet CLI avant sa mise en œuvre. Ils estiment qu'il s'agit d'un dispositif *« sans vraiment beaucoup de préparation, sans directive aucune »* et trouvent *« que c'est quand même des projets qui n'ont pas été beaucoup pensé en amont »*. Ils sont nombreux à regretter ce manque de formalisation qui les a laissés dans le flou par rapport à ce qui est attendu d'eux : *« On a trouvé assez déstabilisant au début de ne rien avoir, de créer sur rien, car c'est : 'Voilà vos élèves, voilà votre classe, voilà votre équipe', une tape sur l'épaule et puis 'allez-y !' »*, une situation vécue comme très peu confortable. Rares sont ceux qui apprécient la liberté et l'autonomie que cette situation a pu leur conférer. Ainsi, la mise en place d'une nouvelle CLI est décrite comme difficile par les équipes, chacune d'entre elles ayant la sensation de devoir réinventer son fonctionnement sans pouvoir s'appuyer sur des références solides. Même les équipes des CLI les plus récemment mises en place et qui avaient l'occasion de s'informer auprès de leurs collègues plus expérimentés étaient déstabilisées, cette information n'ayant visiblement pas apporté un soutien suffisant.

La récente introduction de maitres d'atelier dans certaines CLI – un processus qui, au moment de l'évaluation, était prévu à être généralisé – constitue, aux yeux de plusieurs acteurs du spécialisé, un nouvel exemple d'un manque de réflexion. *« Sur le fond, ça ne nous dérange pas, mais sur la manière de faire, sur la forme, sur la rapidité, sur la non-explication des objectifs, sur la manière de penser l'accueil d'une personne qui va arriver »,* il y aurait des choses à redire, précise un responsable pédagogique. Si ces acteurs sont convaincus de la plus-value apportée aux CLI par ces professionnels – ils sont plusieurs à les avoir demandés dès le départ, voire à avoir tenté une expérience avec un maitre d'atelier –, ils auraient souhaité que ce transfert de professionnels fasse davantage l'objet d'une analyse.

Convaincus de la nécessité de disposer d'un cadre clairement défini permettant de formaliser et de systématiser les différentes procédures régissant le fonctionnement d'une CLI, plusieurs responsables pédagogiques ont sollicité leur hiérarchie en vue d'engager une réflexion à ce sujet. Une telle démarche avait d'ailleurs été entamée par une partie de ces professionnels, mais à leur grand regret, elle n'a pas rencontré l'intérêt et le soutien nécessaire de la part de leur hiérarchie. Un acteur de l'OMP regrette l'abandon de cette démarche réflexive, estimant lui aussi que sans un cadre de référence définissant population, objectifs, finalités, rôles, etc., le dispositif CLI manque de contenu et de substance.

L'absence de lignes directrices formalisées a pour conséquence de faire reposer la réussite des CLI essentiellement sur les acteurs de terrain, leur investissement, leur créativité, leur capacité d'adaptation ainsi que sur le bon vouloir et la conviction des directions d'établissements. Ainsi, on constate que dans les écoles où les directions étaient volontaires ou du moins favorables à l'accueil d'une CLI

régnait un climat propice à l'intégration des nouveaux professionnels dans le CO. Cet accueil et le soutien apporté par ces directions ont été loués par les équipes : *« Le CO, qui était partie prenante, a tout fait pour qu'on ait les meilleures conditions possibles pour démarrer, ils ont été sensationnels »*, avance un responsable pédagogique. Selon un autre responsable pédagogique,

> *l'avantage qu'on avait nous, c'est qu'on a été très soutenu par la direction du CO qui souhaitait accueillir une CLI […] C'est vrai qu'on a eu de la part de la direction, donc les doyens, l'équipe de direction, le PAT[18], un très bon accueil et puis une grosse mise de moyens à notre disposition. Au niveau des locaux déjà, au niveau du temps de discussion, on a vraiment pu se coordonner avec eux et ils nous ont vraiment aidé, eux, à rentrer dans le bâtiment. Et puis après, les choses se font petit à petit, sur les mois, les semaines, les années, mais nous on s'est vraiment senti accueillis.*

Dans d'autres situations – en particulier dans un des établissements – l'accueil était moins favorable, les rapports étant décrits par l'équipe CLI comme plus tendus, rendant les négociations pour pouvoir faire accéder des élèves à des intégrations en classe ordinaire plus difficiles.

Si l'option prise par l'OMP de ne pas formaliser l'organisation et le fonctionnement des CLI est source de tension, elle se traduit également par des CLI différentes : *« Chaque CLI se colore différemment en fonction de l'établissement dans lequel elle s'inscrit, de la population d'élèves qu'elle va accueillir et de la nature des fonctionnements qui sont les siens »*, peut-on lire dans un document de travail (document interne d'une CLI, 2015-16). Ce qui semble problématique pour les acteurs impliqués dans la réalisation d'une CLI, c'est que personne ne sait quel est le fond commun entre les CLI.

Les enjeux organisationnels des intégrations individuelles

L'organisation des intégrations individuelles en classes ordinaires n'avait pas d'emblée fait l'objet d'une procédure à laquelle les responsables pédagogiques pouvaient se référer pour initier des demandes d'intégration. En l'absence d'un tel canevas, les équipes des CLI ont souvent utilisé le chemin le plus direct en s'adressant aux enseignants du CO pressentis. Cette façon de procéder avait l'avantage d'être plus rapide qu'en suivant le cheminement hiérarchique. Toutefois, elle mettait les professionnels de l'OMP dans une situation délicate, ayant l'impression de devoir *« quémander une place dans l'enseignement régulier »*. La situation n'est pas moins compliquée pour les enseignants du CO qui sont sollicités, comme l'exprime l'un d'eux :

> *C'est un peu obscur ces manières de faire et c'est vrai, des fois, c'est un peu compliqué parce qu'on vient nous demander notre avis, mais en même temps, on peut pas dire non vu que le projet c'est d'intégrer ces élèves, il faut les intégrer. Et c'est vrai, on nous demande notre avis mais quand même, les élèves viennent. Mais on pourrait dire non, mais quand même… Vous voyez, ça je trouve un peu compliqué. Parce que si le projet c'est d'intégrer ces élèves, c'est un mot d'ordre qui devrait venir de la direction et ça ne mettrait mal à l'aise personne, vous voyez, parce que nos collègues de la CLI sont mal à l'aise, nous on est mal à l'aise parce qu'on n'a pas envie de leur dire non. Eux ils sont embêtés parce qu'ils ont l'impression de venir quémander […] Si l'intégration c'est l'objectif poursuivi, ça devrait être annoncé en tant que tel et puis ça doit nous être dit clairement.*

Ce témoignage souligne toute l'ambiguïté et le flou qui semblent caractériser la gestion des intégrations individuelles et qui met tous les acteurs dans une position inconfortable. Les lignes directrices claires mériteraient d'être définies.

Un autre aspect de l'organisation des intégrations concerne leur planification et les délais d'attente. Pour de nombreux élèves des CLI, en particulier pour les nouveaux arrivants, les intégrations ne peuvent être envisagées avant le deuxième trimestre, en attendant que les décisions de passerelles soient tombées et qui peuvent avoir un impact sur les effectifs des classes du CO. Ce sont des enjeux organisationnels certes compliqués à gérer et qui méritent d'être réfléchis, car les conséquences pour

[18] Personnel administratif et technique.

les élèves des CLI ne sont pas anodines en termes d'intégration sociale dans la classe ordinaire et de raccrochage au programme scolaire entamé depuis plusieurs semaines, comme le soulignent aussi bien des professionnels de l'OMP que des enseignants du CO. Et puis, ce souci temporel s'impose encore plus pour les élèves pour lesquels on envisage un retour dans l'enseignement ordinaire, d'autant que ces élèves arrivent souvent au CO avec une année de retard.

Un autre enjeu organisationnel concerne le choix des classes accueillant des élèves des CLI. Quel regroupement viser ? Dans quel degré ? Quels sont les critères qui orientent cette décision ?

> *Va se poser le problème quand il s'agit d'intégrer un jeune, de se dire : « C'est un jeune avec un profil scolaire encore fragile qui a besoin d'un encadrement, donc dans une classe avec petit effectif », mais les classes à petit effectif, ce sont les classes qui bougent le plus, qui sont les plus agitées, or souvent nos jeunes ont vraiment besoin d'un endroit calme, sécurisant. Donc il faudrait les mettre en R2, or les R2 ont des effectifs plus nombreux, ils manquent de place. (Membre d'une équipe CLI)*

> *C'est vrai qu'on pourrait décider d'intégrer uniquement en CT, parce que c'est là qu'il y a le moins d'élèves et donc plus de temps par élève, mais c'est pas l'objectif. Si un élève a de très bonnes compétences dans une matière, mettons-le là où on peut valoriser au maximum ses compétences, donc en LC ou LS, où souvent les classes sont assez pleines. (Directeur d'un CO)*

Ces témoignages mettent en lumière les différents enjeux et contraintes d'ordre organisationnel et contextuel qui entourent le choix de la classe en vue d'une intégration, choix qui de ce fait devient souvent cornélien. Si pour des raisons d'effectifs réduits et de niveau scolaire, les regroupements R1 ou CT pourraient constituer une solution adaptée, le profil des élèves qui le fréquentent freine cependant les professionnels à viser ces classes. À en croire également les enseignants du CO, celles-ci sont compliquées à gérer, car elles regroupent la plupart du temps des élèves avec de grandes difficultés scolaires, des situations familiales souvent complexes et des problèmes de comportement. D'ailleurs, sous plusieurs aspects, ces élèves présentent des similitudes avec les élèves du spécialisé et *« la frontière avec les élèves du spécialisé est très faible »*. Si du point de vue du niveau scolaire, l'intégration en R1/CT pourrait être envisageable, elle comporte toutefois d'autres risques observés par un enseignant du CO ayant reçu un élève en intégration dans sa classe de R1 :

> *Il a été intégré cette année [avec] une intégration complète depuis le mois de décembre et […] globalement… ben au départ… [il avait] les meilleurs notes. Et j'aurais tendance à dire [que] là où c'est frustrant, c'est qu'on arrive au mois de juin et quand je vois cet élève de la CLI, comment il a dû faire, lui, pour s'intégrer dans le groupe, ben je suis un peu triste. Je suis un peu triste parce que je me rends compte que toute la bonne volonté qu'il avait au départ, les stratégies qu'il avait, il s'est volontairement – j'ai l'impression – freiné, parce qu'il voyait bien aussi comment étaient les élèves autour de lui, que, s'il voulait pas passer pour l'extraterrestre, ben il fallait qu'il mette en place des choses qui font qu'entre autres… ben, ne pas trop travailler fait partie du deal.*

Ainsi, se retrouver avec des élèves démotivés et qui ont des problèmes de discipline ne constitue pas souvent un contexte favorable, ni au niveau des conditions de travail, ni en termes de modèle d'identification et d'intégration dans la classe. Pour ces raisons et dans la mesure du possible, les intégrations en R2/LC/LS sont souvent favorisées. Mais cette pesée des intérêts doit aussi prendre en considération l'objectif et le nombre de périodes d'intégration, à quoi s'ajoute l'aspect logistique, à savoir les effectifs des classes du CO. Selon les directeurs de ces établissements, les classes de regroupements à exigences plus élevées sont souvent pleines, ce qui constituerait un autre frein à un projet d'intégration.

Si dans la plupart des établissements, les directions cherchent les meilleures solutions possibles, elles sont néanmoins confrontées à des contraintes qui semblent plus souvent dicter le choix des classes accueillant un élève de la CLI, plutôt que de reposer sur un choix pédagogique.

Une communication entre DGOMP et acteurs de terrain manquant de transparence

Si l'absence d'un document officiel définissant les finalités des CLI constitue une source d'interprétations divergentes, il existe un autre élément mis en avant par plusieurs collaborateurs de l'OMP fragilisant une compréhension commune. Il s'agit de l'absence d'acteurs connaissant de l'intérieur le fonctionnement des CLI, comme c'est le cas par exemple des DESI ou des responsables pédagogiques expérimentés, lors des échanges avec les directeurs de CO qui sont amenés à accueillir une CLI dans leur établissement. Étant donné que dans certaines situations, les équipes des CLI ont constaté un écart entre les attentes des directeurs de CO et le fonctionnement d'une CLI, elles se sont interrogées sur les raisons de cet écart : est-ce que le dispositif CLI tel que présenté au directeur du CO ne correspond pas entièrement à ce qui est demandé aux équipes et à ce qui se fait sur le terrain, ou bien s'agit-il de malentendus ? Quelle qu'en soit la raison, il se trouve que dans certains CO, les directeurs ne s'attendaient pas à des intégrations d'élèves de CLI dans des classes ordinaires, ou du moins pas dans des proportions aussi importantes ou sur des durées aussi longues. D'ailleurs, on peut relever que certains directeurs utilisent le terme de *stage* pour parler de ces intégrations individuelles, un terme qui évoque en effet davantage un passage momentané dans une classe et qui ne cadre pas avec la conception des équipes CLI, comme en témoignent les paroles d'un responsable pédagogique citant le discours tenu par son directeur :

> *« Ça va être sur quatre, cinq, six semaines. On va faire le bilan, il va revenir chez vous en CLI »… Donc ça, c'est le message du CO – « et il va continuer chez vous un moment et puis il va repartir, peut-être dans quelques semaines, en stage d'intégration scolaire pour continuer ». Vous voyez l'aberration totale… la discontinuité.*

S'il parait peu probable que la question des intégrations n'ait pas été abordée dans les discussions avec les directeurs, il semblerait toutefois qu'elle suscite des interprétations différentes. En l'absence d'un document-cadre, la construction d'une compréhension partagée semble donc plus fragile.

La construction d'une compréhension et d'une vision claire et commune entre les différents partenaires et partagée avec les acteurs de terrain impliqués paraît essentielle aux yeux de ces derniers. Cette discussion préalable à l'implantation d'une CLI est d'autant plus importante que certaines directions de CO peuvent avoir des réticences vis-à-vis d'un tel dispositif, ne percevant pas d'emblée sa plus-value. En effet, l'adhésion de tous les partenaires, à commencer par les directions d'établissements scolaires qui jouent un rôle important au niveau de la communication interne, constitue une des conditions-cadre pour une mise en œuvre réussie d'un projet intégratif tel que les CLI (Luder et al., 2004).

Une bonne compréhension du dispositif en termes de fonctionnement, de la répartition des rôles et des responsabilités, de l'investissement qu'il exige des partenaires du CO, mais aussi en termes de bénéfices pour l'établissement est primordiale. Dans ce but, les collaborateurs de l'OMP souhaiteraient être associés à ces discussions, au moins par le biais des DESI, afin d'apporter une vision plus précise de l'organisation et du fonctionnement d'une CLI et des besoins en termes de conditions et de ressources matérielles qui en découlent.

4.1.2 Le dispositif mixte de Montbrillant (CLIM)

Au début de la création de la 10e CT mixte au CO de Montbrillant, cette classe se situait sur deux lieux, deux territoires : l'École de formation préprofessionnelle (EFP) de St-Gervais d'une part, et le CO de Montbrillant d'autre part. Cette situation était due à l'histoire de sa création et aux personnes étant à son origine, à savoir une rencontre entre un directeur de CO et un responsable pédagogique de l'EFP. D'un côté, c'était le constat que certains élèves scolarisés à l'EFP pourraient profiter d'une scolarisation en enseignement ordinaire à condition de pouvoir bénéficier d'un encadrement adéquat. De l'autre, c'étaient les élèves du CO en grande difficulté qui préoccupaient le directeur du CO de Montbrillant. Des collaborations et des échanges entre ces deux institutions ont finalement donné naissance à une classe mixte, introduite à titre expérimental et intégrée dès lors dans le CO de Montbrillant.

Le dispositif développé à Montbrillant peut être qualifié de *mixte* pour deux raisons : *(a)* de par la population d'élèves composant la classe (spécialisé et régulier) ; *(b)* de par l'équipe de professionnels encadrant cette classe (des enseignants réguliers et des professionnels du spécialisé).

Objectifs

La CLI mixte est décrite comme une classe passerelle, dont l'objectif est d'amener tous les élèves de cette classe, qu'ils proviennent de l'enseignement spécialisé ou de l'ordinaire, à rejoindre une des filières du CO *« et d'y finir leur scolarité obligatoire »* (DIP, août 2014, page internet).

Pour les élèves du spécialisé, cette classe représente en quelque sorte *« un bain ordinaire, tout en étant protégés… On les accompagne vers l'ordinaire, mais on ne les plonge pas tout de suite dedans »*, explique une professionnelle du spécialisé. Pour les élèves de l'ordinaire, c'est une occasion de bénéficier d'un enseignement différencié et d'un encadrement leur apportant le soutien nécessaire afin de leur faire retrouver le goût à l'apprentissage et renforcer leur confiance en eux.

Ressources allouées

En tant que classe mixte régie par les deux ordres d'enseignement (spécialisé/régulier), les responsabilités ainsi que les frais de fonctionnement sont répartis.

Figure 12. Les acteurs impliqués dans la CLIM et les ressources allouées (en 2017-18)

Fonction	OMP	Enseignement obligatoire
Direction opérationnelle	▪ Directeur d'établissements spécialisés et d'intégration (DESI)	▪ Directrice du CO ▪ Doyenne référente de la CLI
Acteurs de terrain	▪ 1.65 ETP* d'enseignant spécialisé, dont 0.2 ETP sont attribués à la fonction de responsable pédagogique ▪ 0.5 ETP de maitre d'atelier ▪ 0.2 ETP de responsable thérapeutique (psychologue)	▪ 5 enseignants du CO (en 2017-18) enseignant en CLIM (= 32 périodes)

* ETP = équivalent temps plein.

De par la mixité du public accueilli dans la CLIM, les directions opérationnelles se répartissent les tâches en fonction du rattachement des élèves. Les élèves du spécialisé sont sous la responsabilité du DESI attitré. Il est notamment responsable de la sélection des élèves, de leur suivi (PEI) et de leur orientation. Pour les élèves du régulier, ces responsabilités reviennent à la directrice de Montbrillant. La doyenne, en charge de la CLI, assure le lien entre le responsable pédagogique et la direction du CO pour tous les aspects d'ordre administratif ou organisationnel.

La CLIM dispose de trois salles de classe situées au milieu des autres classes du CO et d'un atelier. Pour les cours d'éducation physique et nutritionnelle, la CLIM a accès aux salles correspondantes.

Public cible

Du côté du spécialisé, la CLIM vise des élèves faisant preuve d'aptitudes cognitives et sociales qui laissent envisager un retour dans une filière ordinaire. Ils sont décrits comme des élèves *« assez scolaires […] et qui ont une appétence scolaire plus importante »* par rapport à ceux qui sont scolarisés dans les CLI. Ceci n'empêche toutefois pas la présence de niveaux scolaires très hétérogènes parmi les élèves de la CLIM, où des non-lecteurs peuvent côtoyer des élèves dont les acquis scolaires sont plus proches de ceux attendus pour une 9e. Jusqu'à présent, une majorité de ces élèves provenaient d'une EFP où ils avaient effectué une première année.

Quant aux élèves issus du régulier, ils sont décrits comme des jeunes *« qui ont dysfonctionné en 9e année du cycle […] souvent aussi du point de vue du comportement »*, qui ne sont pas promus à la fin

de l'année et pour qui un redoublement ne semble pas envisageable en raison d'un pronostic de réussite très défavorable. Mais on attend d'eux une volonté de raccrocher et de réinvestir le travail scolaire.

Les élèves de la CLI mixte peuvent potentiellement venir de tout le canton

La responsabilité de la sélection des élèves pouvant intégrer la CLIM est répartie entre l'OMP et l'EO selon la provenance des élèves. Pour les élèves du spécialisé, l'indication d'un passage en CLIM est faite par l'équipe en charge du jeune avant son passage en CLIM sur la base d'une analyse de son évolution en EFP (ou dans une autre structure). Quant aux élèves du régulier, l'intégration en CLIM est proposée par les directions des CO de leur provenance puis discutée avec la direction de Montbrillant. Mais avant toute validation des choix, l'ensemble des élèves pressentis effectuent un stage d'une semaine en CLIM au printemps précédant leur arrivée. Ce stage constitue une sorte de filtre permettant à l'équipe de la CLIM de mesurer l'adéquation d'une intégration dans cette classe et de formuler des observations et un préavis sur lesquels les deux instances responsables (DESI/directrice de Montbrillant) valident respectivement la sélection de leurs élèves. Selon un des professionnels du spécialisé, ce stage permet d'éviter les élèves avec des troubles de comportement pour qui la classe n'est pas faite, mais sa courte durée ne permet pas de révéler vraiment l'élève, car généralement ce n'est que lors du deuxième trimestre que de telles difficultés émergent. Toutefois, ce stage a l'avantage de donner aux candidats un aperçu concret de cette classe, ce qui aide parfois à modérer certaines de leurs appréhensions, particulièrement présentes chez les élèves venant du régulier.

La manière de caractériser le public auquel s'adresse la CLIM est, comme pour les CLI, descriptive et aux critères peu précis, ce qui entraine une grande hétérogénéité entre les profils d'élèves, en particulier en ce qui concerne leurs acquis scolaires ; une hétérogénéité qui comporte d'importants défis pour les professionnels en termes d'enseignement.

En 2017-18, la CLIM comportait 13 élèves (sur un maximum de 18 places disponibles), dont 7 étaient rattachés à l'enseignement spécialisé et 6 au régulier. Leur âge varie entre 13 et 14 ans, les élèves du spécialisé ayant généralement une année de plus que leurs camarades du régulier en raison d'un parcours au primaire plus long. Le taux de remplissage de la classe peut fluctuer légèrement durant l'année, notamment lorsqu'un passage en CLIM peut s'avérer nécessaire après la rentrée scolaire. Néanmoins, le fait que le taux de remplissage maximal ne soit pas atteint peut interroger : est-ce que le profil d'élève exigé pour cette classe est trop restrictif ? Si oui, pour quels élèves : ceux du régulier ? Ceux du spécialisé, comme cela a été mentionné par des directeurs de l'OMP ? Est-ce que la contrainte d'une répartition équivalente entre élèves du spécialisé et élèves du régulier constitue un frein ? Ces questions mériteraient d'être analysées.

Du point de vue du rattachement des élèves, ceux-ci restent sous la responsabilité de l'ordre d'enseignement de provenance (régulier, respectivement spécialisé). Les élèves du spécialisé bénéficient cependant d'une double inscription : en rang 1 (rattachement principal) en spécialisé et en rang 2 en ordinaire.

Organisation et fonctionnement de la CLIM

Cette classe, dont la durée est d'une année, fonctionne comme une classe du CO et son horaire est calé sur celui des autres classes du CO, à l'exception du mercredi matin qui est congé.

Si la CLIM se présente comme une 10e CT, son programme scolaire se réfère à celui de la 9e R1 au niveau des disciplines abordées. Si le contenu de l'enseignement est donc donné par le PER, c'est la manière de transmettre les connaissances et le rythme d'enseignement qui s'adaptent aux besoins des élèves.

Afin de pouvoir créer des conditions nécessaires à un enseignement différencié pour tenir compte des niveaux très hétérogènes, les cours se font en sous-groupes. À cet effet, trois groupes sont définis de manière aléatoire en début d'année. Il ne s'agit pas de groupes à niveau et les professionnels veillent à assurer une mixité des élèves (ordinaire/spécialisé). Les trois groupes suivent globalement le même

programme. Sauf contre-indication, la composition des trois groupes reste stable durant l'année. Seuls l'éducation physique, l'IOSP et la maîtrise se font avec l'ensemble de la classe.

L'enseignement apporté aux trois groupes en parallèle est souvent assuré par un seul professionnel de l'équipe. Mais plusieurs co-enseignements/co-interventions entre un enseignant du CO et un enseignant spécialisé ou maitre d'atelier sont organisés, en particulier pour les cours d'allemand, de français, d'informatique et d'éducation physique.

Une autre particularité qui caractérise l'enseignement donné en CLIM concerne l'apport du maitre d'atelier. Il propose un travail sur différents matériaux, du bois, du métal, de l'électricité ou encore un atelier vélo qui amène les élèves à pratiquer des activités impliquant l'apprentissage de gestes précis exigés par la fabrication d'objets et par la manipulation de machines professionnelles. Et puis, pour des élèves en difficulté scolaire, cela leur permet de vivre une expérience différente par le biais d'une activité manuelle donnant lieu à un résultat tangible, une expérience permettant à certains d'entre eux de regagner un peu de confiance en eux.

En ce qui concerne l'enseignement assuré par les enseignants du CO, ils étaient, en 2017-18, cinq à prendre en charge 32 périodes d'enseignement. Tous étaient volontaires. Ils se sont réparti les cours de français, d'allemand, d'anglais, de mathématiques, d'informatique, d'éducation physique et d'éducation nutritionnelle. Depuis la création de la CLIM, ces enseignants ont changé à plusieurs reprises, car la direction de Montbrillant souhaite éviter qu'ils ne deviennent des spécialistes et aimerait permettre à un maximum d'enseignants du CO d'expérimenter l'enseignement en CLIM.

Le rôle de référent est partagé entre quatre adultes : le responsable pédagogique et l'enseignante spécialisée d'une part, et deux enseignants du CO d'autre part. Deux duos mixtes (ordinaire/spécialisé) sont constitués, chacun prenant en charge la moitié des élèves de la classe.

En ce qui concerne le PEI des élèves du spécialisé (les élèves de l'ordinaire n'en ont pas), ce sont le responsable pédagogique et l'enseignante spécialisée qui assument leur rédaction, le maitre d'atelier intervenant sur les aspects qui le concernent (les enseignants du CO n'ont pas d'accès informatique à ce document), mais les PEI font l'objet d'une discussion en équipe. Par contre, le suivi du PEI, les carnets d'élèves et le contact et les entretiens avec les parents sont pris en charge par le duo de référents.

La CLIM plébiscitée par les acteurs concernés

La classe mixte de Montbrillant fonctionne depuis près de 12 ans, une durée qui a permis son ancrage dans cet établissement. Son fonctionnement se caractérise par une relative stabilité depuis sa création, malgré un renouvellement de la majorité des personnes impliquées.

En tant qu'unique représentant de ce dispositif inclusif, les enjeux en termes organisationnels et de fonctionnement de cette classe ne sont pas les mêmes que pour les CLI qui se sont multipliées au cours des dernières années. De ce fait, les enjeux institutionnels sont plus limités et le nombre d'acteurs bien plus restreint. Par ailleurs, la création de la CLIM repose sur la conviction, la motivation et un important investissement des personnes qui sont à l'origine de ce dispositif, dont le directeur de Montbrillant, ce qui participait à un accueil favorable de la CLIM par l'équipe enseignante de cet établissement. Ce fort rattachement du dispositif à ses fondateurs (directeur de CO et responsable pédagogique) a entrainé *« une petite période de crise »* lors du départ du responsable pédagogique.

Encore actuellement, ce dispositif est largement porté par les différents acteurs qui y contribuent à en croire leurs appréciations positives, et cela autant sur le fonctionnement que sur son apport pour les élèves et les adultes. Cela n'empêche pas certains enseignants réguliers de percevoir la CLIM comme *« une classe à part qui appartient au cycle, mais qui est un peu particulière avec des enseignants qui viennent de différents horizons […] avec deux directions à la tête ».* Des collaborations constructives aussi bien entre directions qu'entre professionnels (cf. section 4.4.2) ont été instituées. Le seul bémol évoqué par l'équipe du spécialisé concerne la direction bicéphale qui engendre quelques lourdeurs administratives, du fait que les différentes démarches doivent être validées par les deux parties. À cela s'ajoute le constat que certaines différences institutionnelles (gestion des sanctions, règlement concernant les voyages d'études, libération lors de conseils de classe) provoquent un traitement spécial

des élèves du spécialisé : *« C'est dommage, on dit à des jeunes du spécialisé qu'ils sont au cycle, mais ils ne suivent pas le même règlement que ceux du cycle. Par moments, ils se sentent un peu stigmatisés »,* commente un membre de l'équipe. Un enseignant régulier abonde dans ce sens en disant que *« c'est difficile de vouloir travailler dans un établissement et puis de faire en sorte qu'une partie des élèves de l'établissement ait d'autres règles que les autres ».* Ce genre de situation est d'autant plus délicat à régler que la population de cette classe est mixte, ce qui crée des inégalités de traitement même à l'interne de la CLIM. Même si la bonne collaboration entre directions permet généralement de s'accorder sur des solutions pouvant convenir à tous, cette différence reste quelque peu en contradiction avec les mesures mises en œuvre par l'établissement pour réduire au maximum ces distinctions (classe située parmi les autres 10e, son appellation 10-12 semblable à celles des autres classes avec le 10 faisant référence à la 10e année, etc.).

La durée limitée à une année questionne certains membres de l'équipe, en particulier pour les élèves venant du spécialisé. Alors que l'équipe a besoin de temps pour bien connaitre les élèves avant de pouvoir faire des projets pour la suite de leur formation, la préparation et l'organisation de la sortie de la CLIM doit très rapidement se mettre en place. Ainsi, les jeunes ont à peine le temps de se poser qu'il faut déjà parler de la sortie. Ces contraintes temporelles sont d'autant plus sensibles pour les élèves issus du spécialisé, pour qui la transition en CLIM implique souvent des adaptations et des mises à niveau pédagogiques importantes.

Quelques voix critiques se font entendre par le biais d'enseignants de 11e atelier qui accueillent des élèves issus de la CLIM. C'est plus particulièrement le manque d'encadrement et de formation de ces professionnels qui pose problème (cf. section 4.4.2), car ils estiment ne pas avoir les compétences ni les ressources nécessaires pour enseigner dans de bonnes conditions à ces élèves qui feraient preuve de *« difficultés cognitives »*. Dans ce sens, le fonctionnement de la CLIM, notamment en termes d'apports pluriprofessionnels, reste circonscrit à cette classe.

Malgré les effets positifs sur les élèves et les adultes (ces effets sont traités dans les sections 4.2, 4.3 et 4.4) souvent avancés par les acteurs et l'atteinte de l'objectif de la CLIM en termes de retour en ordinaire (cf. section 4.6), les acteurs concernés expriment régulièrement des craintes par rapport à une éventuelle fermeture de cette classe en raison de son coût. Cette crainte est ravivée par le projet de fermeture de l'EFP encore en place, une structure d'où provient la majorité des élèves du spécialisé. En cas de fermeture de cette école, la question du public cible côté spécialisé se posera, car sous sa forme actuelle, la CLIM est associée à la 10e du CO (même si c'est davantage du point de vue de l'âge des élèves que de celui du programme scolaire travaillé), ce qui signifie qu'une transition directe après une structure spécialisée du primaire n'est pas possible. Dès lors, quel dispositif intégratif du secondaire I pourrait constituer une sorte de tremplin vers la CLIM ? Et est-ce qu'une telle solution est souhaitable, étant donné qu'elle suppose un nouveau changement de structure une année après la transition au secondaire ?

4.1.3 Pour résumer

L'analyse des CLI sous l'angle organisationnel et fonctionnel permet de dégager quelques constats en termes d'enjeux et de sources de tensions.

- Les CLI sont considérées comme une suite logique des regroupements de classes spécialisées du primaire, transposées au CO. Cependant, le fonctionnement de ces deux niveaux d'enseignement est très différent.
- Le dispositif des CLI se caractérise par le peu de formalisation et d'objectivation. Cette caractéristique permet une certaine flexibilité du dispositif et des possibilités d'adaptation. Elle comporte cependant également un ensemble de risques et de sources de tensions en raison d'un manque de références communes et stables, et de partage de compréhension des paramètres constitutifs de ce dispositif, notamment concernant ses objectifs, le public cible, l'organisation des intégrations.
- Le bon fonctionnement de la cohabitation entre une CLI, son équipe, ses élèves et le CO (direction, enseignants, élèves) dépendent d'autant plus du bon vouloir des personnes impliquées

qu'il n'y a pas de lignes directrices formalisées. L'attitude des directeurs du CO vis-à-vis de l'arrivée de ce dispositif spécialisé est primordiale. On peut noter que ce soutien était particulièrement présent lorsqu'un directeur souhaitait une collaboration étroite avec le spécialisé autour de la question des élèves en difficulté et percevait la CLI comme une réelle plus-value.

- La réussite de l'intégration d'une CLI dans un CO repose également sur l'investissement personnel des membres de l'équipe OMP et sur leur désir de s'engager dans une démarche collaborative avec des enseignants du CO. Ceci est d'autant plus important que ces professionnels arrivent sur le territoire de ces derniers. On relève que de nombreux directeurs et enseignants louent l'énorme investissement des équipes et leur volonté de s'intégrer et de rendre visible la CLI dans l'établissement.
- Il existe encore une prédominance d'une logique cloisonnée, dans le sens où les prestations des professionnels de l'OMP s'adressent uniquement aux élèves du spécialisé. Ce constat concerne également certains aspects institutionnels distinctifs au sujet du rattachement administratif des élèves des CLI et qui ne favorise pas leur intégration dans le CO.
- L'organisation et la planification des intégrations individuelles sont d'autant plus complexes que celles-ci ne sont pas prévues dans le budget du CO (qui ne dispose pas de ressources supplémentaires à cet effet).

En ce qui concerne la CLIM :

- Du point de vue organisationnel et fonctionnel, on peut noter que les défis se posent différemment pour la CLIM que pour les CLI. Contrairement à ces dernières dont le déploiement est toujours en cours et qui traduit un processus évolutif, la CLIM dispose de 12 ans d'expérience ayant permis un fonctionnement qu'on peut qualifier de rodé.
- En tant que représentant unique de classe intégrée mixte au CO, les enjeux d'une non-formalisation sont plus limités et la durée d'existence de ce dispositif lui a permis de trouver son ancrage dans l'établissement, même après le départ de ses fondateurs.
- Certains aspects institutionnels distinctifs au sujet du rattachement administratif des élèves sont relevés comme un facteur gênant leur entière intégration dans le CO.
- La durée de scolarité des élèves en CLIM limitée à une année implique une mise en place très rapide des démarches d'orientation avant même que l'élève ait pu réellement prendre pied dans cette classe.
- Le manque de formalisation de la collaboration interinstitutionnelle (spécialisé/ordinaire) peut mettre des enseignants du CO accueillant des élèves à la sortie de la CLIM en difficulté.
- L'absence d'une décision institutionnelle concernant la pérennisation de la CLIM suscite régulièrement des inquiétudes quant à une possible fermeture de cette classe.
- L'évolution institutionnelle amenant la fermeture des EFP qui étaient le bassin de recrutement en termes de population pour la CLIM, questionne du coup la définition du public cible de cette classe.

Figure 13. Aperçu des caractéristiques des deux types de classes intégrées au CO

	CLI (dispositif intégratif) **(Florence, Vuillonnex, Cayla, Budé, Marais, Drize, Golette)**	**CLIM (dispositif inclusif)** **(Montbrillant)**
Population	▪ Principalement des élèves avec des difficultés d'apprentissage et de régulation émotionnelle, sans troubles massifs de comportement ▪ Quelques élèves (à Florence et Budé) avec une déficience intellectuelle, des troubles du spectre autistique ou un handicap physique ▪ Âge : 12-15 ans	▪ Élèves avec difficultés d'apprentissage, mais faisant preuve d'une volonté à investir le travail scolaire ▪ Absence de troubles de comportement ▪ Âge : 13-14 ans
Nombre d'élèves par classe	Max. 18 Exceptions : Vuillonnex : max. 12-13 Cayla : max. 24	Max. 18 La moitié des élèves proviennent de l'enseignement spécialisé, l'autre de l'ordinaire (élèves en grande difficulté / en échec à la fin de la 9e)
Mode de scolarisation	Classe spécialisée	Classe spécialisée / régulière
Objectifs	Objectifs individualisés en fonction du projet éducatif individuel (PEI) des élèves	Classe passerelle pour poursuivre ensuite la scolarité au CO dans une classe régulière (soit 10e CT, soit 11e atelier)
Durée	Max. 3 ans	1 an
Horaire	Horaire calqué sur celui de l'établissement, à l'exception de la première heure du matin et de la dernière de l'après-midi (sauf pour les élèves ayant une intégration en cours ordinaire à ces moments-là)	Même horaire que celui du CO de Montbrillant (sauf mercredi matin)
Professionnels de l'enseignement spécialisé (taux par CLI)	▪ Directeur d'établissements spécialisés et d'intégration (DESI) ▪ 1 ETP responsable pédagogique (enseignant spécialisé) ▪ 1 ETP enseignant spécialisé ▪ 1 ETP éducateur (taux d'encadrement : 1 professionnel du spécialisé pour 6 élèves, un peu plus élevé au Vuillonnex et à Cayla) ▪ 0.2 ETP responsable thérapeutique ▪ 0.1 ETP logopédiste	▪ Directeur d'établissements spécialisés et d'intégration (DESI) -> pour les élèves du spécialisé ▪ 1 ETP responsable pédagogique (enseignant spécialisé) ▪ 0.65 ETP enseignant spécialisé ▪ 0.5 ETP maitre d'atelier ▪ 0.2 ETP responsable thérapeutique
Professionnels de l'enseignement régulier	▪ Direction du CO ▪ 2-4 enseignants pour 4 périodes d'enseignement en CLI ▪ Plusieurs enseignants accueillant un élève de la CLI en classe régulière (nombre variable)	▪ Direction du CO Montbrillant -> pour les élèves de l'ordinaire ▪ 5 enseignants intervenant en CLI (32h)
Organisation de la classe	▪ Pas d'organisation commune à toutes les CLI ▪ Enseignement/encadrement éducatif pris en charge par les professionnels de l'OMP ; fonctionnement selon les priorités et objectifs de l'équipe ▪ Répartition des élèves en sous-groupes (critères variables) ▪ Enseignement par enseignants réguliers : disciplines et modalités diverses	▪ Enseignement assuré par les professionnels de l'OMP et les enseignants réguliers ▪ Répartition des élèves en trois sous-groupes
Programme	▪ Adapté aux besoins des élèves ▪ Projets éducatifs individualisés (PEI)	▪ On vise l'atteinte des objectifs de la 9e R1 du Plan d'études romand (PER) ▪ Les élèves du spécialisé ont un PEI

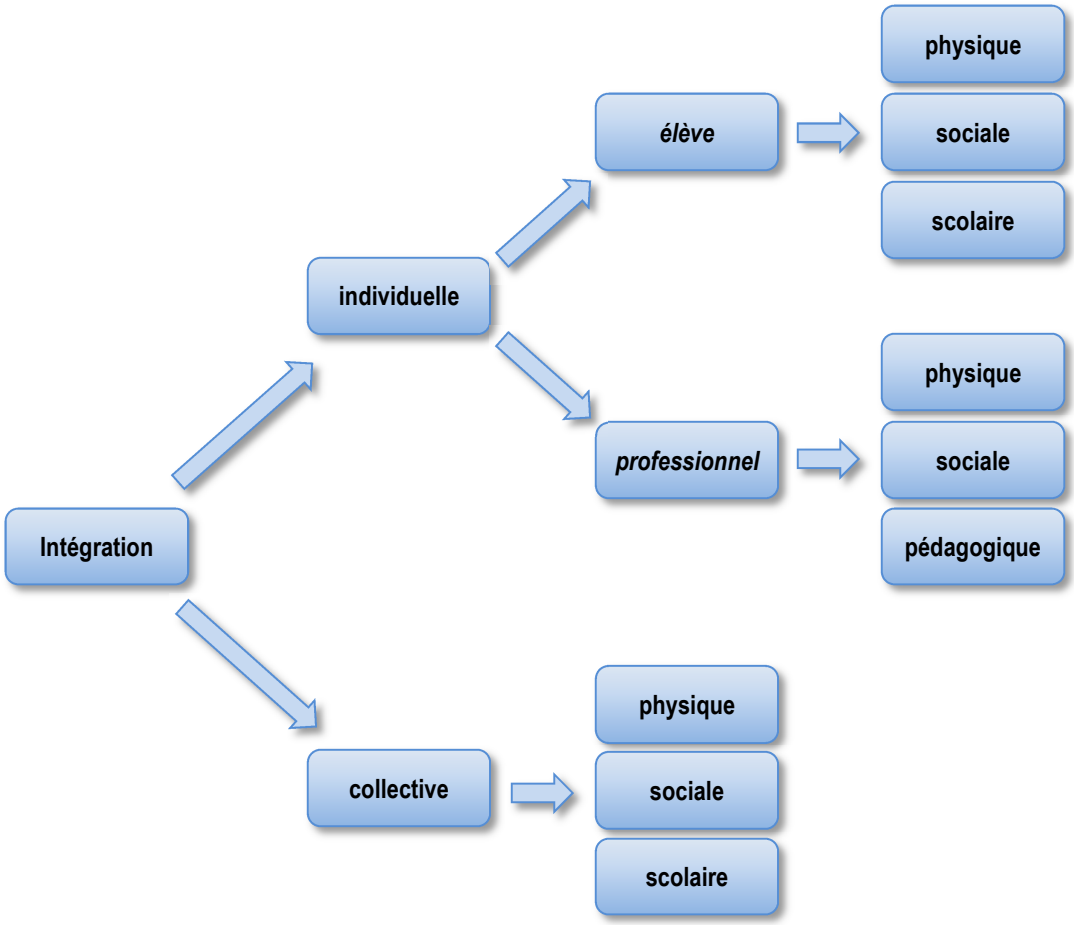
N.B. Le contenu de cette figure s'appuie sur les informations rapportées par les acteurs.

4.2 Les classes intégrées : quelle intégration (réelle ou perçue) par les acteurs ?

Nous avons interrogé les acteurs sur l'intégration des élèves des CLI, donc relevant de l'enseignement spécialisé, dans les structures de l'enseignement ordinaire. Il est ici question des CLI uniquement, et non de la CLIM qui présente un profil spécifique.

Suite aux premiers entretiens menés auprès de la direction de l'OMP, plusieurs types d'intégration ont émergé de leurs propos, trouvant un écho par la suite auprès des autres acteurs. Ces différents types d'intégration sont évoqués ci-dessous, sachant que les acteurs peuvent s'accorder sur l'existence de ces différents moments sans pour autant tous les qualifier de moments ou d'opportunités d'intégration. Dans l'ensemble, le dénominateur commun de ces moments est de « mettre en contact » les élèves de l'enseignement spécialisé avec des acteurs, professionnels et/élèves, de l'enseignement régulier. Ces moments peuvent être soit individuels (élèves ou professionnels), soit collectifs (la CLI entière, l'ensemble des élèves de la CLI ou l'ensemble des professionnels). Ces différents moments sont représentés dans la *Figure 14* ci-dessous. Nous les détaillons dans les sections 4.2.1 et 4.2.2, en nous appuyant sur les propos des professionnels. Le niveau d'intégration perçue par les élèves et par leurs parents est abordé dans la section 4.5.

Figure 14. Les différentes formes d'intégration



4.2.1 Les intégrations à visée individuelle

Sur le plan individuel, la question de l'intégration concerne en tout premier lieu les opportunités pour les élèves de participer à l'enseignement régulier. Cette formulation générique peut refléter différentes réalités et différentes formes de participation.

Les élèves

Intégration physique des élèves dans un établissement de l'enseignement régulier

Dans l'ensemble, les CLI sont perçues par tous les professionnels comme des opportunités pour les élèves concernés d'évoluer dans un contexte d'école régulière. C'est ce que traduit l'extrait suivant, récolté auprès d'un responsable pédagogique :

> *Je trouve les CLI géniales parce qu'avant j'étais enseignant en RCS et ce qui était très clair, c'est que c'était des élèves qui étaient intégrés physiquement dans une école ordinaire et puis on les envoyait dans les EFP donc, entre guillemets pour moi, dans un centre de jour, c'est-à-dire dans un lieu fermé, plus du tout intégré. Pour moi c'était une aberration. Les CLI s'ouvrent… le Graal… parce que c'est la parfaite continuité pour moi, aller dans un CO de son quartier, dans un environnement ordinaire. (Responsable pédagogique)*

Plusieurs éléments peuvent se dégager de cet extrait :

- une transition facilitée pour les élèves qui viennent du spécialisé intégré (RCS) au primaire, ces éléments de transition et d'orientation seront repris par la suite ;
- une proximité avec une scolarisation dans le quartier de l'élève, avec les élèves de son âge et de l'enseignement régulier ;
- la notion d'intégration physique. Il est bien question dans cet extrait d'intégration au sens d'espace géographique commun à l'enseignement régulier.

L'intégration physique est dans l'ensemble présentée comme l'objectif initial des CLI et amène à un accord important de la part des acteurs. À ce titre, les CLI apparaissent comme une plus-value par rapport aux dispositifs spécialisés antérieurs existants :

> *Pour une fois je trouve [que le dispositif est] intégré, mais même je dirais physiquement dans les murs d'un CO, je pense que c'est quelque chose de très bénéfique pour les élèves. (Enseignant CO)*

L'apport est également relevé pour les élèves de l'ordinaire, avec une *exposition à la diversité* qui est perçue de manière positive en termes d'ouverture d'esprit ou encore de respect. Un responsable pédagogique met en avant cette dimension, en s'adressant à des membres du CO :

> *Et je reste persuadé que pour vos élèves et vos enseignants, le fait de voir qu'il y a des élèves différents fait une vision de la différence qu'ils retrouveront dans la vie quotidienne… Les élèves CO sont habitués à la différence. (Responsable pédagogique).*

Pour une enseignante du CO, cette exposition à la diversité n'est pas suffisante. Elle attend plus de ces élèves lorsqu'elle accueille des élèves de la CLI :

> *Donc on fait la place, ça les oblige aussi à sortir d'eux-mêmes, à faire un pas vers l'autre. Parce que je leur dis que c'est bien la peine de discuter avec les textes sur l'étranger, le racisme c'est pas bien… je dis, mais ça commence par ça […] Parce que les élèves sont obligés… [Un élève] est en difficulté, je vois, il y a une de mes élèves, XX : « Non non j'y vais Madame, je vais lui expliquer. » – « Ok très bien. » C'est ça que je veux et pas que ce soit moi nécessairement qui fasse ça, mais que ça soit leur initiative […] et tout ça passe sans que ce soit trop marqué. (Enseignante CO)*

Quels que soient les acteurs interrogés et les établissements/CLI, cette modalité d'intégration est vue comme un aspect positif de la mise en place des CLI : permettre aux élèves d'évoluer dans un environnement ordinaire. Certains acteurs relèvent par ailleurs qu'il s'agit d'un travail important pour de nombreux élèves des CLI : parvenir à naviguer dans un établissement aussi grand, fréquenté par autant de personnes, et devoir, à des degrés plus ou moins importants en fonction des élèves, se repérer et évoluer de manière autonome au sein de cette grande entité.

Intégrations sociales et scolaires des élèves dans des classes ordinaires

Les deux types d'intégration sont ici abordés simultanément. Dans les deux cas, il s'agit en effet pour les élèves de la CLI d'assister individuellement à certains cours dans des classes régulières. Ces intégrations dans des classes régulières peuvent varier à différents niveaux, qui ne sont d'ailleurs pas indépendants.

a) Les objectifs visés

- Niveau 1, *essentiellement sociaux* : passer du temps dans une classe régulière, se soumettre aux règles de l'enseignement régulier, avoir un autre enseignant… (donc améliorer ou renforcer des compétences sociales)
- Niveau 2, *sociaux avec objectifs d'améliorer ou de renforcer certaines compétences scolaires.* Dans certains cas, si l'élève progresse bien, l'intégration peut viser des objectifs de niveau 3.
- Niveau 3, *sociaux et scolaires* avec un projet de retour vers l'ordinaire.

b) Les disciplines concernées

Les disciplines moins « scolaires » permettent des intégrations à visée essentiellement sociales. Mais dans certaines situations, des disciplines scolaires peuvent remplir la mission, comme par exemple l'allemand pour un élève germanophone.

c) Le nombre de périodes d'intégration

Il y a une dimension progressive dans le nombre d'intégrations. Le nombre d'intégrations augmente progressivement pour les élèves pour qui tout se passe bien et pour qui des objectifs scolaires peuvent être définis et qui permettent d'envisager un retour vers l'ordinaire.

En termes de nombres et de volume d'intégrations individuelles, la situation est bien différente d'un établissement avec une CLI à un autre.

Figure 15. Intégrations individuelles

CLI	Nombre d'élèves avec intégration	Nombre de périodes d'intégration par élève et par semaine				Nombre total de périodes d'intégration
		2	3-10	11-20	21-30	
Florence	15 (sur 18*)	6	7		2	97
Vuillonnex	5 (sur 11)	2	1		2	70
Cayla	11 (sur 24)		4	4	3	163
Budé	9 (sur 19)	7	1		1	51
Drize	3 (sur 20)	2		1		19
Marais	12 (sur 17)	7	5			39
Golette	3 (sur 18)		2	1		29
Nombre total d'élèves avec intégration	**56 (sur 127)**	**23**	**15**	**10**	**8**	

* Nombre total d'élèves par CLI.

On peut noter que sur l'ensemble des sept CLI, un peu moins de la moitié bénéficient d'intégrations individuelles dans une classe du CO. Une large partie de ces intégrations portent sur deux périodes par semaines et concernent majoritairement des disciplines comme l'éducation physique et les arts visuels. Leur objectif porte essentiellement sur le développement des compétences sociales. Avec l'élargissement du nombre de périodes d'intégration, s'ajoutent aussi des disciplines à contenu plus scolaire. Pour huit élèves, les heures de présence en ordinaire dépassent clairement celles en CLI et pour plusieurs d'entre eux, le passage dans l'enseignement ordinaire est visé.

Les variations entre les CLI en termes de nombres d'élèves avec une intégration et de nombres périodes sont sans doute à mettre en relation avec leur contextes différents quant aux profils des élèves et aux places pouvant être mises à disposition dans les classes du CO ; une situation qui peut être amenée à varier d'une année à l'autre. Ainsi, une partie des élèves des CLI se renouvelle chaque année, les élèves quittant la CLI au bout de deux ans étant remplacés par de nouveaux élèves à la rentrée suivante. Les intégrations pour ces derniers arrivés ne s'organisent généralement qu'à la fin du premier trimestre, les premières semaines sont nécessaires pour déterminer les besoins de l'élève et puis pour trouver une classe.

Aucun cadre officiel n'incite ni ne guide les acteurs dans la mise en place de ces intégrations. Chaque situation d'intégration demande un nouveau travail de la part des professionnels. Ce point sera développé par ailleurs, notamment pour les questions d'organisation, de collaboration ou encore d'évaluation.

Il n'y a d'ailleurs aucune obligation pour les enseignants de l'ordinaire d'accueillir des élèves dans leur classe. Cela peut avoir diverses conséquences, qui s'expriment à des degrés divers selon les établissements.

- Les professionnels travaillant dans les CLI cherchent avant tout à s'assurer que l'intégration de « leurs élèves » ne constitue pas une contrainte trop importante pour les enseignants qui les accueillent. L'enjeu est considéré comme important : l'élève intégré représente l'image de la CLI. Toute intégration réussie est susceptible de faciliter les intégrations à venir.

  > *Il y a vraiment un gros effort de la direction ici de nous favoriser. Donc même quand ils ont des classes « blindées », nous on garantit que le jeune n'a pas de problèmes de comportement. C'est important pour le professeur parce que s'il a déjà une classe pleine, et qu'on lui met un surnuméraire, il ne faut pas qu'il dérange. (Responsable pédagogique)*

- Les opportunités d'intégration peuvent varier d'un établissement à l'autre. Dans la mesure où les intégrations ne sont pas imposées institutionnellement, leur mise en œuvre dépend de la bonne volonté des différents acteurs. On pense bien sûr en premier lieu aux enseignants de classes régulières, puisque les élèves de la CLI viennent s'ajouter à des groupes-classes souvent bien chargés. La charge concerne la gestion de la classe mais également les échanges avec les professionnels de la CLI au sujet de l'élève intégré ou encore des anticipations en termes de planification auxquels ils ne sont habituellement pas contraints.

- Plusieurs facteurs au niveau de l'établissement entrent aussi en jeu, notamment la place disponible dans les classes ou les autres dispositifs existant dans l'établissement et susceptibles de demander également des périodes d'intégration. Une contrainte peut venir des places disponibles dans les classes ordinaires. En fonction du nombre de classes pour chaque regroupement et chaque degré d'enseignement, les possibilités structurelles peuvent être plus ou moins réduites. Pour les directions d'établissements, il s'agit de maintenir un enseignement de qualité pour tous les élèves, comme l'illustre cet extrait.

  > *Logiques différentes : celle de l'OMP, on commence avec peu d'heures pour les stages puis on augmente en tension avec les possibilités de gestion des effectifs des classes. Pour l'instant, je freine ; si les élèves sont suffisamment bons pour être dispatchés sur différents degrés, ça va. S'ils vont tous en R1… Il faut avoir des conditions convenables à offrir aux élèves qu'on intègre. (Directeur CO)*

Il est possible que cette « ouverture » aux intégrations se construise sur la durée, à force d'expériences positives. Il est également possible qu'elle dépende essentiellement de quelques personnes particulièrement impliquées dans ces problématiques.

Des questions surviennent également lorsqu'il s'agit de savoir dans quelles classes, en termes de regroupement ou de section, intégrer ces élèves.

De manière spontanée, on tend à penser que les élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé rencontrent des difficultés d'apprentissage et que, à ce titre, les regroupements ou sections à exigences moins élevées sont plus susceptibles d'offrir les conditions d'accueil qui correspondent le mieux à leurs besoins et à leurs compétences. Mais cette représentation naïve est loin de se traduire dans la réalité. D'une part, les élèves de l'enseignement spécialisé peuvent faire preuve de compétences élevées dans certaines disciplines. D'autre part, il est également largement question, dans les entretiens effectués, de l'ambiance au sein de la classe, et donc d'un contexte plus ou moins favorable pour les accueillir. L'extrait suivant pose indirectement le dilemme qui ressort chez plusieurs acteurs :

> *Après, peut-être pour un des élèves, en termes de niveau, ça aurait été bien un niveau un peu moins fort. Mais après, je ne sais pas si c'est judicieux de les mettre en R1 ou R2 où on peut vite rire d'eux. (Enseignant CO)*

Nous avons ici évoqué des aspects qui relèvent essentiellement du système et des professionnels de l'enseignement régulier. Mais la question des opportunités d'intégration concerne également le travail des professionnels du spécialisé, essentiellement à trois niveaux :

- le temps de travail dévolu à la gestion organisationnelle des intégrations est un temps conséquent, notamment en termes de communication et/ou de collaboration avec les enseignants de l'ordinaire ;
- le temps de travail dévolu au suivi scolaire des élèves intégrés est également un temps très long. Ce temps n'étant pas pensé a priori, il devient une charge de travail supplémentaire, à gérer de manière individuelle ou collective par l'équipe de la CLI ;
- le niveau de compétences requis pour encadrer le travail scolaire des élèves intégrés peut être perçu par certains professionnels comme trop élevé pour qu'ils se sentent capables d'effectuer un suivi et un soutien de qualité.

> *Il y a ce moment où on peut être rattrapé par des compétences de certains jeunes où je vais savoir probablement faire les exercices de maths de 9e, mais de là à l'enseigner de manière adéquate, je trouve que ça interroge quand même. (Enseignant spécialisé)*

Les professionnels de la CLI

Les questions d'intégration touchent aussi les professionnels de la CLI, et notamment les enseignants spécialisés et les éducateurs. Comme le souligne un responsable pédagogique, *« si on demande aux jeunes de s'intégrer, il faut aussi que nous les adultes on s'intègre »*. Nous restons dans cette partie à un niveau très descriptif des modes d'intégration possibles, sans rentrer dans une opérationnalisation qui est largement développée dans d'autres sections de ce rapport.

Pour les professionnels comme pour les élèves, l'intégration dans le CO peut s'appréhender dans plusieurs dimensions, et principalement les dimensions physique, social et pédagogique. Cette intégration multiple des professionnels, comme celle des élèves, semblent devoir se construire au fil du temps. Sur le plan de l'espace physique, des espaces (salles de classes, bureaux) sont mis à disposition à l'ouverture des CLI, mais cela nécessite souvent des ajustements ou des améliorations pour permettre un meilleur fonctionnement.

De plus, les opportunités d'intégration sont plus ou moins aisées en fonction du statut professionnel des membres de l'équipe CLI. En effet, si les responsables pédagogiques et les enseignants spécialisés sont amenés à échanger avec les professionnels du CO pour des raisons organisationnelles et/ou d'intégration d'élèves dans les classes ordinaires, les éducateurs sont déjà moins à même d'être impliqués dans ces échanges, et c'est encore moins le cas pour les autres professionnels. Nous parlons

bien ici d'échanges car, comme nous le verrons plus tard, les interactions relèvent moins d'une réelle collaboration que de simples échanges d'informations.

L'intégration des professionnels pourrait – nous semble-t-il – s'entendre avant tout en termes de collaboration avec les professionnels de l'ordinaire, notamment via des échanges de pratique. Ce point-là, qui était attendu par certaines directions d'établissement lors de la mise en place des CLI, ne se retrouve pas dans les faits, comme l'indique un directeur :

> *L'idée de départ : créer une collaboration intensifiée avec l'OMP car le CO souhaite accueillir des élèves avec l'objectif d'avoir un projet souple et mobile […]. Le CO était un cycle très hétérogène dont le personnel a été déstabilisé par le segmentage par section […] Donc ils [les enseignants] se sont demandés comment l'OMP faisait face à des classes avec des élèves avec des troubles et comment les encadrer, utiliser certaines stratégies aussi pour les élèves de l'EO, par exemple de CT ou des classes atelier. (Directeur CO)*

Dans la même lignée, l'absence de réciprocité dans les échanges se traduit également au niveau de l'ouverture des classes ordinaires aux élèves des CLI qui ne trouve pas un écho dans le sens inverse :

> *Nous on accepte des élèves de la CLI qui viennent faire des stages chez nous, mais eux n'acceptent pas que nos élèves déstructurés fassent des stages chez eux. Aujourd'hui, des bénéfices, on n'en a pas. (Directeur CO)*

Une lecture positive de ce constat réside dans la reconnaissance des compétences des professionnels de la CLI, comme susceptibles d'apporter des éclairages supplémentaires aux enseignants de l'enseignement régulier. Pour renforcer l'intégration et le sentiment d'appartenance sociale à une entité commune, ce point pourrait être pensé en amont pour offrir réellement des espaces d'échange. Nous avons évoqué dans le cadre théorique l'importance du sentiment d'appartenance sociale dans la construction de soi pour les élèves, mais ce constat est également applicable aux professionnels

4.2.2 Les intégrations à visée collective

Il s'agit ici de questionner l'intégration de la CLI dans son ensemble dans les établissements du CO qui les accueillent. Le terme d'accueil n'est pas innocent : ce sont les CO qui ouvrent leurs portes aux CLI. On note tout de suite l'asymétrie entre les deux entités, avec une forme de redevabilité exprimée et ressentie par les professionnels.

> *Ce qui est plus délicat, le CO nous l'a aussi dit, c'est que selon les mots du directeur, c'est un bénéfice Goretex, c'est-à-dire que le bénéfice va dans un sens, mais dans l'autre sens, c'est imperméable, où nous, on profite du lieu, de la socialisation qu'on peut offrir à nos élèves, des intégrations qu'on peut offrir à nos élèves, on profite des manifestations, des fêtes, de tous les évènements qui sont mis en place dans l'établissement, et le CO bénéficie peu en retour de ce que nous on peut éventuellement lui apporter, essentiellement dans le sens où nous, on aimerait mettre en place des moments d'échange, des permanences, des échanges de pratiques où on pourrait, nous aussi, apporter notre regard sur des situations d'élèves qui sont compliquées, qui pourraient bien parfois être des élèves du spécialisé et qui sont malgré tout dans l'enseignement régulier. (Responsable pédagogique)*

Concernant la vie de l'établissement, la CLI est invitée à participer aux différentes activités extrascolaires organisées par les CO. Il y a donc une volonté d'impliquer les élèves et professionnels de la CLI dans la vie de l'établissement. Cette implication est parfois rendue complexe pour des raisons organisationnelles déjà évoquées.

Les intégrations à visée collective concernent également la vie du groupe-classe CLI au sein de l'établissement. De manière formelle, des ressources supplémentaires sont accordées aux CO pour favoriser l'intégration de la CLI. Ces ressources sont utilisées par les établissements comme des périodes de cours qui sont délivrés par les enseignants du CO au groupe-classe CLI. Ces périodes de cours sont définies par certains des acteurs comme de l'intégration au sens où elles permettent aux

élèves de la CLI d'évoluer avec un autre adulte, en l'occurrence un enseignant de l'ordinaire, qui amène des pratiques, des modes de fonctionnement différents. Les disciplines concernées varient d'un CO à l'autre et/ou d'une année à l'autre. En interrogeant les différents professionnels, le fait que ces périodes de cours correspondent à des moments d'intégration se révèle faire débat : s'agit-il oui ou non de réels temps d'intégration pour les élèves ? L'échange suivant entre deux enseignants du CO témoigne de la difficulté à se positionner sur cette question.

> *Enseignant 1 : Si on part du principe qu'on fait la même chose qu'avec les autres classes, oui. Maintenant, l'énergie qu'on y met, l'investissement au niveau travail, préparation, c'est clair que ça prend un peu plus de temps et d'énergie. Donc si on doit faire une comptabilité de ce type-là, non. Donc c'est oui et non, mais je pencherais plus pour le oui.*
>
> *Enseignant 2 : Moi j'aurais plutôt tendance à dire non, comme ça. Mais après c'est vrai que ma classe, comme elle ne se situe pas du tout là où ils ont leur classe, c'est une autre aile, un autre étage, donc à ce niveau-là, ça les oblige à sortir de leur zone de confort, à aller se mêler aux élèves. À ce niveau-là pour moi c'est de l'intégration. Parce qu'ils se croisent probablement assez peu. Après, au niveau de devoir gérer un nouvel espace, une nouvelle enseignante, ça aussi. Après, si on entend « intégration » tel que le mélange des élèves, non. Après, si on parle de : est-ce qu'on fait la même chose avec ces élèves ? Du coup, oui. Parce que le cours est adapté mais pas modifié. Donc il y a aussi du oui et du non, mais pas aussi clairement que pour un élève qui vient dans la classe.*

Si cette question émerge clairement ici, elle révèle des compréhensions dans l'ensemble très différentes de ce que chacun entend par intégration.

Enfin, la vie collective de la CLI dans le CO questionne inévitablement l'intégration sous l'angle de la « catégorisation CLI » et des possibles conséquences associées en termes de discrimination ou non. En effet, le fait d'être scolarisés dans des classes à part au sein du CO renvoie et/ou renforce l'image d'élèves différents des autres.

Cette catégorisation peut s'exprimer soit dans les relations intergroupes (CO-CLI), soit dans les relations intragroupes (CLI).

Au niveau intergroupe, comme évoqué plus haut, il y a d'emblée une asymétrie liée au fait que ce soit le CO qui *accueille* la CLI. Cette asymétrie peut être renforcée :

- par l'image des élèves du spécialisé en termes de comportements et/ou de compétences scolaires,
- par le positionnement de cette classe dans la hiérarchie déjà existante au sein du CO.

> *Les élèves comprennent vite la différence entre R1, R2 et R3 en se mettant, eux, en-dessous des moins bons du CO et se disent : « On est en R0, c'est nul. » (Responsable pédagogique)*

Au niveau intragroupe, les élèves des CLI présentent une grande hétérogénéité tant du point de vue de leurs comportements, de leurs compétences que de leurs besoins. Cette hétérogénéité se traduit notamment par un écart plus ou moins grand par rapport à la norme du CO, écart lui-même plus ou moins perçu par les élèves.

> *Mais là, le rapport à la différence, c'est des thématiques très importantes, ou la non-différence… Voilà, appartenir à un groupe de pairs… là, leur groupe de pairs de classe, des fois ça les renvoie aussi à leur propre fragilité. En tout cas chez nous, c'est très très fort ça. Ils ne veulent pas être associés à ce groupe-classe […] ils ne vont jamais vouloir sortir avec les autres élèves de leur classe, ils ne vont jamais trainer avec eux, ils ont honte, tout ce qu'ils veulent c'est sortir de ce cursus spécialisé. Ou certains élèves nous disent « On préfère être en CT plutôt que d'être dans cette classe. » (Responsable thérapeutique)*

Dans cet extrait d'entretien, on voit ici la difficulté pour les élèves les plus conscients de leur catégorisation dans une entité différente et peu valorisée. Comme entendu à plusieurs reprises, la

nuance entre élèves de l'ordinaire et du spécialisé est parfois très mince, voire non perceptible. Le terme de continuum est d'ailleurs parfois évoqué pour rendre compte de l'absence de frontière stricte entre les compétences des uns et des autres.

Nous nous sommes focalisés jusqu'ici sur les modalités d'intégration dans les CLI. Qu'en est-il pour la CLIM ?

4.2.3 L'intégration en CLIM

Comme pour les CLI, la CLI mixte est implantée dans un CO. Sur ce plan, on retrouve certaines dimensions intégratives mentionnées plus haut.

On voit à nouveau une perception plus divisée de l'intégration sociale de cette classe dans l'établissement. Si pour certains, cela fonctionne, avec une participation de la CLIM aux différentes activités de l'établissement, d'autres sont plus réservés :

> *Moi je me pose encore une question, c'est l'intégration de cette classe dans l'établissement. La perception des autres élèves de l'école par rapport à cette classe-là [= la 10-12]. Souvent ils se posent des questions, ils ne savent pas trop, j'ai l'impression que c'est une petite bulle à l'intérieur. Ils se moquent un peu. Je trouve que l'intégration n'est pas terrible. (Enseignant CO qui a dans sa classe un ancien élève de la CLIM)*

Certains professionnels définissent le niveau d'intégration en comparaison avec ce qui se passe dans les CLI. Pour eux, la localisation dans un CO n'est pas suffisante pour parler d'intégration.

> *D'un point de vue intégration, on est la seule classe intégrée ! Les CLI, ce sont des blocs de 18 élèves, voire plus, posés au milieu du CO, avec essentiellement des intégrations sociales. (Membre de l'équipe spécialisée)*

> *Mais c'est [la CLIM] une vraie intégration ça, c'est pas juste les murs. On n'est pas juste dans un lieu, ici il y a une réintégration, parce qu'il y a une mixité chez les jeunes et une mixité chez les enseignants. Et des sorties qui sont une réelle intégration. (Membre de l'équipe spécialisée)*

Mais, en termes d'intégration, la spécificité de la CLIM tient à la composition même de la classe et de l'équipe enseignante. Le sentiment d'intégration de l'équipe spécialisée est fort, avec à nouveau le regret de ne pas être plus sollicité pour la gestion de certains élèves.

> *Ils ne s'appuient pas suffisamment dessus : chaque année, je dis : « Faites appel à nous, on peut se dégager une heure pour venir discuter avec vous autour de cet élève. » Pourquoi ils ne le font pas, je ne sais pas ; j'imagine que c'est lié au temps, à ne pas de sentir honteux de ne pas arriver avec certains élèves. Oui, il y a une intégration complète de l'équipe [du spécialisé] dans l'établissement ; on est intégré de tout point de vue : on reçoit toutes les informations du CO, les invitations à conférences/formations du CO ; on fait partie intégrante du CO. Si on assiste à une formation du CO, le CO paye ; c'est très intégratif pour nous. (Membre de l'équipe spécialisée)*

Concernant les élèves, c'est à double sens : la CLIM serait vécue positivement par les élèves du spécialisé, alors que les élèves de l'enseignement régulier y verraient plus une sanction et un révélateur de leurs difficultés.

> *Pour ceux du spécialisé, forcément c'est un peu un pont qui monte… une promotion. Ceux du CO, c'est une prise de conscience de leurs difficultés. Ça, il faut qu'ils voient qu'ils ont besoin de plus de soutien, qu'ils ont des difficultés, il faut qu'ils l'acceptent. Ceux du spécialisé, ils ont l'habitude, ils savent qu'ils ont des difficultés. (Membre de l'équipe spécialisée)*

Cette classe semble être vue comme en adéquation avec l'école inclusive :

> *Pour moi cette classe, la 10-12, elle est assez en accord avec le temps et l'école qui est prônée aujourd'hui, même si des fois c'est difficile de faire l'école pour tous et d'accueillir tout le monde. » (Enseignant CO qui a dans sa classe un ancien élève de la CLIM)*

C'est une vision positive en termes d'intégration, même si cela conduit à relever des défis que n'ont pas, selon certains, les CLI.

> *C'est ça qui est compliqué dans notre classe, car autant les CLI intégrées dans l'ordinaire, on sait que c'est complètement spécialisé, que c'est une bulle dans l'ordinaire, autant nous, en fait, on est une espèce de bête à deux têtes sur le territoire quand même de l'ordinaire. (Membre de l'équipe spécialisée)*

4.2.4 Conclusion

L'ouverture de classes intégrées dans les CO s'est faite avec l'intention première de donner l'opportunité à des élèves de l'enseignement spécialisé d'évoluer dans un environnement scolaire ordinaire, aux côtés d'élèves du même âge. La plupart des acteurs interrogés voient dans les CLI cette opportunité d'évoluer dans un cadre ordinaire, opportunité qui n'existait pas auparavant dans le secondaire I. Peut-on alors parler d'intégration ?

Nous l'avons vu dans le cadre théorique, le concept d'intégration est appréhendé de manière différente à la fois dans la littérature scientifique et dans les mises en œuvre politiques. Le modèle que nous avons évoqué, allant de l'insertion à l'inclusion (Gremion et Paratte, 2009), suggère que l'intégration – au sens générique du terme – commence uniquement si l'élève est en classe régulière. Pour les élèves de la CLI qui ont des périodes d'intégration, il s'agit davantage d'assimilation que d'intégration : l'élève est intégré s'il peut faire la même chose que les autres. Pour certains élèves, certaines adaptations sont pensées, mais uniquement du point de vue du format du matériel pédagogique et non des apprentissages visés.

Une question qui se pose finalement est de savoir si la mise en place des CLI s'inscrit dans la dynamique d'école inclusive. Spontanément, la référence à l'école inclusive apparaît 24 fois dans l'ensemble des entretiens menés auprès des professionnels. Avec des avis divergents :

> *On peut voir l'ouverture et la création de ces classes intégrées comme l'expression du concept de l'école inclusive, en tout cas au niveau de l'âge des élèves du CO. (Responsable OMP)*

> *La volonté du département, c'est d'intégrer ou en tout cas de mettre des CLI dans des CO, ce qui pour moi n'est absolument pas l'école inclusive… Pour moi on ne fait pas de l'école inclusive. Sinon nos élèves seraient dans l'ordinaire et nous on irait voir, aider… On est une forme d'intégration physique. (Responsable pédagogique)*

Certains acteurs voient ainsi plus dans la mise en place des CLI un message inclusif plutôt qu'une réalité. En lien avec ce point, on retrouve plusieurs fois une critique quant aux ressources et à l'organisation en amont pour rendre l'intégration possible et réellement utile :

> *C'est clairement une charge en plus pour l'enseignant qui reçoit un élève. Et puis, c'est soit il suit et c'est très bien, soit il suit pas et puis tant pis. Mais on dira c'est très bien, Genève joue le jeu, l'école inclusive est en route, on intègre les élèves, parce que politiquement c'est ce qu'il faut dire et puis pratiquement, ben non… (Directeur CO)*

4.3 L'évaluation des acquis scolaire des élèves scolarisés en CLI

Dans cette partie, nous focaliserons notre attention sur l'évaluation des élèves. Dans le domaine de la pédagogie spécialisée, et comme nous l'avons évoqué dans la première partie de ce rapport, l'évaluation est fréquemment abordée sous l'angle de l'évaluation des besoins des élèves en termes médico-psycho-social. Ce ne sera pas le cas dans ce travail. Les pratiques évaluatives sont ici examinées en lien avec les apprentissages scolaires des élèves, qu'ils s'agissent d'apprentissages disciplinaires ou de compétences transversales. Comme nous l'avons mentionné dans le cadrage théorique, l'évaluation est au cœur du processus d'enseignement-apprentissage. À ce titre, elle permet

d'interroger les objectifs et contenus pédagogiques des CLI et d'examiner le lien fait entre les apprentissages des élèves et le PER. De plus, au-delà du lien enseignement spécialisé-enseignement ordinaire du point de vue des contenus, les pratiques évaluatives renseignent également sur les fonctions attribuées à la CLI.

Pour examiner ces différents aspects, cette partie s'organise autour de quatre questions principales :

- Qui évalue ?
- Pourquoi et comment ?
- Qu'est-ce qui est évalué ?
- Pour qui ?

4.3.1 Qui évalue les élèves scolarisés en CLI ?

Les CLI impliquent, de par leur définition intégrative, plusieurs acteurs dans la scolarité de l'élève. Du point de vue de l'évaluation comme des autres dimensions étudiées, il convient de s'interroger sur les rôles respectifs des professionnels de l'enseignement spécialisé et de l'enseignement régulier.

De manière formelle, et comme nous l'avons vu précédemment, les élèves de la CLI sont sous la responsabilité des professionnels de l'OMP. En ce sens, les enseignants du CO ne sont pas censés les évaluer. C'est comme cela que les choses se déroulent dans la grande majorité des cas. Mais des nuances peuvent apparaître dans les cas d'intégration d'élèves dans les classes régulières. Dans ce cas, des évaluations peuvent être réalisées, notamment si un retour vers l'ordinaire est envisagé. Dans les entretiens, on relève une certaine flexibilité des acteurs de l'enseignement obligatoire dans les pratiques.

> *Il y a eu des évaluations dites formatives, oui je leur ai rendu parfois des dossiers avec des niveaux de compétences. Mais là aussi, c'est vrai, je l'ai pas fait de manière systématique parce qu'on ne me l'a jamais demandé non plus, c'est-à-dire que là il y a aussi un certain flou on va dire, mais qui convient finalement à passablement de gens parce que ça permet aussi de faire des choses. (Enseignant CO)*

On voit dans cet extrait un élément qui ressort de la majorité des entretiens avec les enseignants du CO : l'absence de cadre ne leur pose pas de problème, et le fait de ne pas évaluer ces élèves non plus. Ils n'y sont pas contraints et n'y voient pas d'inconvénient. Une enseignante explique même qu'elle donne des notes aux élèves intégrés, mais qu'elle ne sait pas ce qui en est fait par la suite. Peut-être, mais c'est ici de l'ordre de l'hypothèse, que systématiser l'évaluation de ces élèves serait perçu comme trop contraignant en termes d'éventuelles adaptations des évaluations sur le plan de la forme et/ou du fond.

On voit qu'un cadre plus strict concernant les évaluations des élèves intégrés demanderait de spécifier un nombre important d'informations telles que *(1)* quels élèves sont évalués, *(2)* s'ils sont évalués de la même manière que les autres et sinon, selon quels aménagements, et *(3)* si cette note compte dans leur bilan de fin d'année, et quel poids donner à ces notes. En l'absence de cadre strict, nous ne pouvons pas aller plus loin dans ce questionnement.

Par la suite, nous traitons essentiellement de l'évaluation faite par les professionnels de l'OMP.

4.3.2 Pourquoi et comment les élèves scolarisés en CLI sont-ils évalués ?

Cet axe de questionnement renvoie principalement aux fonctions de l'évaluation pratiquée en CLI et aux outils déployés à cet effet. En matière d'évaluation, il s'agit là de questions centrales.

Pourquoi ? (et quand ?)

Le « pourquoi » renvoie aux fonctions de l'évaluation. À quoi doivent servir les évaluations des élèves ? Dans l'ensemble, l'évaluation en CLI est essentiellement réalisée à des fins formatives. Il s'agit avant tout d'évaluer les progrès des élèves, et non d'aboutir à une certification. Les objectifs en CLI

sont largement individualisés ; l'évaluation est donc pensée avant tout pour un élève donné, sans comparaison aux autres élèves. Ces évaluations formatives demandent un travail important de différentiation au sein des classes pour les enseignants.

> *[L'évaluation des progrès] se fait beaucoup de manière formative. Je sais, suivant les retours des élèves en direct, s'ils ont compris ou pas. Et après il y a des évaluations qui se font. En histoire, c'est clair que je fais deux, voire trois types d'évaluations. Certains élèves, je leur demande plus de la compréhension des enjeux du thème, d'autres ça va être plus des réponses à choix multiple, et d'autres ça va être faire des liens sous forme de dessin. (Responsable pédagogique)*

Nous reviendrons par la suite sur ces demandes différenciées en fonction des élèves, sur la façon dont elles se construisent et sur les risques que cela peut générer.

Si toutes les évaluations se font dans une visée formative, pour savoir où en est l'élève et comment avancer dans les apprentissages, certaines CLI envisagent également l'évaluation sous un angle qu'ils qualifient de certificatif, mais qui se rapproche globalement d'évaluations-bilans.

> *C'est un outil d'évaluation qu'on a développé à […] qu'on a repris et qui est entre le formatif et le certificatif. Pour chaque élève, chaque groupe, on travaille sur les objectifs du PER, des objectifs pédagogiques, selon le niveau. Sur un trimestre, on note ce qu'on a travaillé avec eux. Par rapport à ces points qu'on a travaillé, qu'on ait peu ou beaucoup, on évalue par rapport à l'autonomie, par rapport à l'évolution, par rapport aussi aux testings, parce qu'on les teste avec des barèmes plus ou moins adaptés et en fonction du niveau de résultat ou de test au niveau de l'évolution, on sait si c'est acquis ou non acquis. Et puis après dans l'acquis, il y a une évolution qui va de 'acquis avec aisance' ou 'largement acquis' où là, il y a vraiment beaucoup de facilité, on peut vraiment passer à autre chose. En ayant les testings, les devoirs, l'implication en classe, on arrive assez facilement à poser cette appréciation. Et quand c'est pas acquis aussi. On sait qu'on doit le retravailler le trimestre d'après avant de passer à autre chose ou renforcer d'une autre manière. (Responsable pédagogique)*

L'extrait ci-dessus témoigne d'une vision précise et d'une pratique formalisée en matière d'évaluation. Si cet extrait n'est pas forcément représentatif des pratiques rapportées par les acteurs de l'ensemble des CLI, il fait apparaître des points qui méritent une attention particulière et qui renvoient à des éléments analysés dans les sections suivantes. On voit que cette équipe a créé un outil de travail qui lui est propre. De plus, cet outil de travail prend en compte de manière directe le PER. Le lien avec l'enseignement régulier est donc clairement présent ici. Par ailleurs, le lien est établi entre objectifs, enseignement, évaluation, et nouveaux objectifs en fonction de l'atteinte ou non des premiers objectifs. Le travail de différentiation se fait aux différents niveaux. Enfin, il faut noter que l'évaluation se construit sur la base de différentes prises d'informations (*testings*, devoirs, …) et qu'elle porte à la fois sur des objectifs pédagogiques et des compétences transversales telles que l'autonomie. Dans cette CLI, la pratique de l'évaluation est plus formalisée et explicitée que dans les autres classes que nous avons interrogées. Cela pourrait notamment s'expliquer par l'expérience professionnelle antérieure des acteurs et leur familiarité avec les outils et les modes d'évaluation pratiqués dans l'enseignement régulier.

Comment ?

Quels outils sont utilisés ? Et quels supports ?

En matière d'évaluation, les outils sont largement associés aux fonctions, même s'il n'y a pas de règle absolue. Une évaluation certificative se traduit souvent par des notes, alors que les évaluations formatives prennent plus souvent la forme de commentaires. Dans le contexte genevois, l'enseignement spécialisé n'a que peu recours aux notes et les formations délivrées par l'OMP ne donnent pas lieu à une certification. L'évaluation des élèves se traduit plus fréquemment par des feedbacks sous forme de commentaires pour rendre compte des progrès des élèves.

La culture de la note à l'école, pratique socialement attendue, peut se retrouver chez certains élèves du spécialisé qui cherchent une information normative dans leurs évaluations.

> *Ils ont pas des notes, ils ont des bilans avec des points, après c'est pas des notes en tant que telles, maintenant ils savent très bien à quoi ça correspond, ils peuvent se situer. Ils cherchent beaucoup ça : « Alors là, ça me ferait un combien ? » Ils ont besoin, enfin certains, d'avoir cette norme chiffrée, enfin de référence, de savoir s'ils ont un 6, un 4 ou un 2. Je dis : « Mais enfin, est-ce que c'est important, on voit que t'as acquis, c'est largement acquis. » – « Oui mais enfin, ça ferait combien ? » – « Tu dis ça parce que t'aurais une super bonne note et ça te fait du bien, ou bien qu'est-ce qui t'inquiète ? Pourquoi t'as besoin d'avoir cette référence-là ?» (Responsable pédagogique)*

Ce questionnement autour des notes n'est pas spécifique à l'enseignement spécialisé. Il existe partout, et le canton de Genève a connu il y a quelques années un aller-retour « notes - sans notes - notes » au niveau de l'enseignement primaire. Il y a donc un double regard sur les notes : réclamées dans l'enseignement régulier, rejetées dans l'enseignement spécialisé. Bien sûr, le questionnement sous-jacent n'est pas de savoir s'il faut des notes, ou un autre type de restitution des résultats d'évaluation, mais plutôt d'interroger les motifs d'un fonctionnement différent en fonction du type de scolarisation.

À noter que lorsque les élèves ont des temps d'intégration, ils peuvent recevoir des notes à deux titres :

- soit un retour vers l'ordinaire est envisagé : dans ce cas, les notes indiquent si les acquis des élèves correspondent aux exigences de l'enseignement régulier ;
- soit la note est en fait une note fictive, pour reprendre les termes utilisés par l'un des acteurs interrogés, avec pour objectif premier de valoriser la production de l'élève.

> *Ils sont évalués mais ce que je dis au professeur, ben c'est s'il a 2, ne lui mettez pas de notes. Dites-lui qu'il n'a pas bien réussi, mais que c'est pas très grave. S'il fait 4, 5 ou 6, ben mettez-lui une note, c'est toujours agréable d'avoir une bonne note. (Responsable pédagogique)*

Au-delà du rendu de chaque évaluation, la question de l'outil se pose également à un niveau global de suivi de l'élève. L'OMP a mis en place et généralisé à l'ensemble de ces structures un outil : le projet éducatif individualisé (PEI). Le PEI doit permettre un suivi des objectifs et de la progression des élèves. L'esprit du PEI est exprimé dans l'extrait suivant :

> *Les évaluations sont guidées par les objectifs définis dans un PEI, qui sont évalués formellement au moment de faire un compte-rendu au DESI et aux parents. Les PEI sont complétés par des annexes propres à chaque élève (grilles d'observations des enseignants du CO, observations lors de stages en entreprise, etc.) pour refléter ce que le jeune fait à l'école. (Responsable pédagogique)*

Les acteurs ont exprimé une certaine réserve, sur le fond comme sur la forme, par rapport à cet outil. Avant de proposer quelques illustrations de cette réserve, il faut noter que les entretiens ont été menés l'année de la mise en place du PEI. Certains acteurs ne s'en sont pas encore vraiment emparés ; d'autres, ayant participé aux phases de test, sont déçus du résultat final. Certains encore tendent peut-être à le rejeter du simple fait qu'il contraint leurs pratiques. On relève dans plusieurs structures un sentiment paradoxal de travail supplémentaire, mais également de perte d'informations. L'échange ci-dessous entre une enseignante spécialisée et un éducateur témoigne de ce sentiment de perte d'information.

> *Éducateur : « Moi, il me manque aussi un aspect chronologique de l'année. Quand il y a des événements un peu marquants, pour moi c'est important de le mettre. Pas forcément pour les parents, mais pour un suivi, un peu. Par exemple, constater qu'un élève est finalement tout le temps dans des tensions, et de voir après que ça se calme. »*
>
> *Enseignant spécialisé : « C'est vrai que lorsqu'on faisait avant le document type carnet scolaire en plus détaillé, parce qu'on est dans le spécialisé et qu'il y a beaucoup de dimensions, déjà on remplissait ce qui nous paraissait le plus important. On parlait du social, du cognitif, et du scolaire. Et si on voulait, on pouvait rajouter les intégrations, les*

> *stages… Et quand on faisait ça en décembre et puis après en juin, celui de juin, on l'écrivait en fonction de celui de décembre en montrant l'évolution. Dans ce PEI, il n'y a pas ça, parce que les bilans de compétences restent écrits comme ils l'étaient en décembre. »*
>
> *Éducateur : « Après j'ai remarqué, tu peux faire plusieurs bilans. »*
>
> *Enseignant spécialisé : « Oui alors ça, ça m'intéresse, mais personne ne nous a expliqué ça. »*
>
> *Éducateur : « Oui, franchement il y a des trucs qui ne sont pas intuitifs. »*

Si le PEI est censé permettre d'élaborer un outil commun pour tous les élèves de l'enseignement spécialisé, et donc de travailler avec une base commune pour tous, cela se traduirait donc pour certains par une perte d'informations par rapport à leurs pratiques antérieures.

> *Par contre, ce que nous on a remarqué, c'est que nous on a plus d'objectifs présentés aux parents dans notre PEI simplifié que ce qu'on met dans le PEI officiel. Le PEI officiel, on nous a demandé de mettre un ou deux objectifs par catégorie, donc c'est ce qu'on fait mais c'est pas exhaustif par rapport à ce qu'on fait comme travail. C'est une sorte de photo du jeune. (Responsable pédagogique)*
>
> *Et de nouveau, si on pense au PEI, quand on parle de l'enseignement, le PEI, on a écrit trois fois rien dedans, mais il y a beaucoup plus de choses qui sont travaillées en toute évidence […] Il y a des logiques d'apprentissage et on va attendre que des prérequis soient acquis pour passer à la suite, mais de manière assez différente, je pense, qu'en ordinaire dans l'évaluation… [ou plutôt] dans la certification, pas dans l'évaluation. (Enseignant spécialisé)*

Mais pour d'autres, la contrainte n'est pas si forte, d'autant que le PEI laisse la possibilité d'intégrer tout document annexe qui soit utile pour le suivi de l'élève, tels que des bilans d'intégration. Finalement, il est possible que les équipes qui ont, en matière d'évaluation, un cadre de travail plus formalisé, soient aussi celles qui sont le moins critiques avec cet outil. Mais c'est là une hypothèse qu'il faudra mettre à l'épreuve d'un plus grand nombre de données.

4.3.3 Qu'est-ce qui est évalué ?

Contenu

Le contenu des évaluations dans les dispositifs de l'enseignement spécialisé diffère de l'enseignement ordinaire, notamment par la volonté de procéder à une évaluation multifactorielle : on évalue les compétences de l'élève dans les différentes disciplines, mais on évalue également différentes compétences transversales telles que la confiance en soi, l'autonomie, la vie en groupe, etc. Il n'est donc pas question de limiter l'évaluation aux acquis scolaires, mais d'appréhender d'autres compétences de l'élève.

Se pose du coup la question des compétences enseignées et évaluées et des indicateurs qui permettent de rendre compte des progressions des élèves.

Indirectement, l'extrait suivant renvoie à cette question. La notion de « quantifiable » fait écho à la problématique des indicateurs d'apprentissage. Et on peut se questionner sur : pourquoi les acquisitions des élèves en enseignement spécialisé ne seraient-elles pas aussi quantifiables que celles des autres élèves, qu'il s'agisse de l'atteinte d'objectifs scolaires ou de compétences transversales ? À nouveau, comme pour les notes, c'est la différence de fonctionnement entre le spécialisé et l'ordinaire qui questionne ici, comme si les acquis des élèves du spécialisé étaient moins « mesurables » que les autres.

> *Donc par rapport aux objectifs du PEI, il y a toujours en fin d'année… On en reprend en entretien avec les parents : « Ben voilà, ça ça a progressé, ça c'est acquis, ça c'est encore en cours d'acquisition », mais c'est rarement quantifiable. (Enseignant spécialisé)*

PER-compatibilité

Comme nous l'avons évoqué dans le cadrage théorique, l'accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée stipule que tous les élèves sont censés pouvoir être évalués sur la base d'un curriculum commun, en l'occurrence le PER. Comme décrit ci-dessous, les pratiques sont fortement divergentes sur ce plan d'une CLI à l'autre.

Pour certains acteurs des CLI, le PER est un outil indispensable pour organiser les enseignements-apprentissages. Nous avons déjà évoqué cet élément, que nous retrouvons dans l'extrait suivant :

> *On s'en inspire beaucoup quand on fait la grille horaire pour voir un petit peu quelles sont les attentes de l'institution de manière très globale, quand on pense à la grille horaire. Ça veut dire qu'est-ce qu'on met comme objectifs dans les différentes matières, qu'est-ce qu'on enseigne et comment on l'enseigne. (Responsable pédagogique)*

Avec l'avantage d'une certaine marge de manœuvre, contrairement à l'ordinaire : *« Il nous accompagne mais il ne dicte pas tous nos choix pédagogiques »*.

Pour d'autres acteurs au contraire, le PER n'est pas utilisé :

> *Nous, on n'a pas de lien avec le PER. On travaille pas avec le PER.*
>
> *Mais bon… entre guillemets… parce que c'est toujours un peu paradoxal. Moi, vu que j'ai enseigné en ordinaire, le PER je l'ai en tête. Je sais exactement vers quoi on va. (Responsable pédagogique)*

Ce responsable pédagogique argumente en évoquant la distance trop grande entre les compétences des élèves de la CLI et les exigences de l'enseignement régulier, et donc indirectement du PER. Mais l'argumentation s'appuie aussi sur la difficulté, pour une majorité de parents, de faire face à des informations trop complexes.

Deux points peuvent aussi être mentionnés pour conclure sur ce sujet :

- nous avons questionné la PER-compatibilité essentiellement sous l'angle des disciplines scolaires, mais elle pourrait également l'être sous l'angle des compétences transversales ;
- le PER a été construit et pensé sous l'angle de l'enseignement (contenu et moyen), mais pas sous l'angle évaluatif. C'est une lacune qui ressort régulièrement dans la réflexion sur l'évaluation des élèves dans l'enseignement régulier. On peut imaginer qu'elle ne facilite pas non plus le recours au PER par les enseignants spécialisés.

Contenu des évaluations comme révélateur des attentes envers les élèves

Comme l'a résumé un enseignant de CO, *« quand on a un minimum d'attentes, les élèves s'habituent à fournir un minimum d'effort et c'est pas bon »*.

Les contenus d'évaluations, le rapport à l'évaluation peuvent rendre compte des attentes à l'égard des élèves. Or, les attentes ne sont pas sans conséquence sur les apprentissages des élèves. Les acteurs peuvent être pris entre deux objectifs : donner aux élèves assez de confiance en eux, les rassurer sur leurs compétences et, en même temps, faire progresser les élèves et les évaluer de manière objective.

Dans l'extrait suivant, on voit comment la différentiation peut s'opérer, tant sur le format de l'évaluation que sur le contenu, en fonction des attentes des enseignants envers les élèves. Les opportunités d'apprentissage des élèves sont construites sur la base des attentes de l'enseignant.

> *Certains élèves, je leur demande plus de la compréhension des enjeux du thème, d'autres ça va être plus des réponses à choix multiple, et d'autres ça va être faire des liens sous forme de dessin. Ça change sur le format, ou les attentes. Même en direct. Un élève dont je sais qu'il a moins de compétences, je vais moins lui poser de questions, ou des questions qui vont être vraiment très appuyées. Un dont je sais qu'il va au CTP, donc un retour vers l'ordinaire, je vais être un peu plus sec avec lui. Il faut jongler. (Responsable pédagogique)*

On voit le risque, en cas de sous-estimation des compétences des élèves, de limiter les objectifs d'apprentissage des élèves. Ce risque peut aussi émerger si les attentes se construisent en fonction des exigences (réelles ou perçues) des structures de suite.

> *C'est-à-dire qu'on va essayer d'amener chaque élève le plus loin possible par rapport aux compétences qu'on détecte à l'entrée en CLI, tout en ayant en tête les attentes des structures qui sont potentiellement à même de les accueillir à la suite de la CLI […] et cela autant en autonomie parce c'est souvent des histoires d'autonomie aussi qui sont demandées que des apprentissages scolaires. (Responsable pédagogique)*

Cet extrait montre l'importance des exigences de la structure de suite (qu'elles soient faibles ou élevées). Et il illustre, comme les extraits précédents, l'importance des attentes construites dès le départ. La majorité des acteurs interrogés évoque la construction au début de l'année d'objectifs d'apprentissage en fonction des compétences des élèves. Ces compétences sont évaluées principalement sur la base d'observations de la part des professionnels de la CLI. En matière d'évaluation, le risque existe toujours, lorsque l'on ne dispose pas d'un référentiel commun, d'avoir une vision subjective des compétences des élèves et, in fine, de construire des attentes et des objectifs d'apprentissage qui sont en décalage avec les compétences des élèves.

4.3.4 Pour qui ?

Rendre compte des apprentissages à travers un processus évaluatif peut être utile aux différents acteurs, allant des enseignants actuels et futurs aux parents en passant, bien sûr, par les élèves.

Les élèves font peu référence aux notes ou aux évaluations. En fonction de la CLI dans laquelle ils sont scolarisés, nous avons vu que les pratiques pouvaient différer, ce qui peut expliquer que certains n'y fassent pas référence du tout. Ceux qui font le plus référence aux évaluations le font par comparaison avec l'enseignement régulier, soit en raison de leur intégration scolaire, soit pour quantifier leurs difficultés scolaires.

> *Oui, à l'école je suis nulle… très très nulle… Je pense, je serais en ordinaire, je serais vraiment… j'aurais doublé six fois… j'aurais des annotations, j'aurais 2.5 de moyenne, ce serait la catastrophe.*

Pour ce parent d'élève, les notes peuvent permettre à leur enfant de se remobiliser dans son travail scolaire : *« Et puis, c'est quand il voit vraiment devant lui le carnet avec ses mauvaises notes qu'il se dit : 'C'est pas possible. Il faut que je fasse quelque chose' »*. Donc il se remotive. Pour autant, les notes ne doivent pas venir accabler l'enfant s'il rencontre des difficultés importantes. On retrouve un dilemme déjà évoqué : avoir une vision objective des progressions mais ne pas porter atteinte à l'image de soi de l'élève. Si ce dilemme est largement compréhensible, aucune raison – mis à part peut-être pour certains troubles spécifiques – ne nous conduit à penser qu'il existe uniquement dans l'enseignement spécialisé et qu'il ne se pose pas dans les mêmes termes pour les élèves de l'enseignement régulier.

De nombreux parents font référence aux notes ou aux commentaires qui leur permettent d'avoir des informations sur le travail fait dans la CLI, les progressions de leur enfant et les perspectives pour l'avenir. Dans certains cas cependant, les parents déplorent le manque d'informations. L'extrait suivant relate ce manque et, par conséquent, l'absence d'indicateurs objectifs qui leur permettent de comprendre les conclusions de l'équipe professionnelle quant aux compétences de leur enfant.

> *Maintenant vous me dites, vous, qu'elle n'est pas capable, mais vous m'amenez aucune preuve en disant : « Voilà, regardez, par rapport… Elle devrait avoir ça comme niveau et là, elle a cette note-là ». Rien, mais rien ! Rien ne vous montre qu'elle est en-dessous de la moyenne ou qu'elle a bien réussi ou qu'en français elle a évolué, rien !*

Du point de vue des professionnels, les évaluations constituent, en principe, un outil de régulation des pratiques. Cela ressort très peu dans les entretiens effectués. Le travail d'évaluation des élèves est pensé pour le suivi de l'élève, mais peu pour un ajustement de leur pratique.

Finalement, pour le travail des professionnels, c'est aussi la question de l'orientation des élèves qui est impliquée dans la réflexion sur l'évaluation. Celle-ci peut prendre une fonction pronostique, permettant d'orienter au mieux les élèves en tenant compte de leurs compétences acquises et des exigences et opportunités des structures de suite. Cela doit conduire les enseignants à penser l'évaluation en ayant conscience que l'élève va, à un moment donné, rejoindre une autre structure. Cet extrait d'entretien avec un professionnel spécialisé de la CLIM montre les risques de penser l'évaluation dans le « cocon » de la CLIM, alors que l'élève sera amené à la quitter.

> *Il y a une autre question un peu difficile, qui reste ouverte et pour laquelle on a demandé une supervision cette année, c'est la question de l'évaluation. Nous, on est sur une évaluation propre à notre classe qui convenait, finalement avec des notes et des appréciations, mais on s'est rendu compte qu'en fait les notes… c'étaient nos notes, c'est-à-dire, par exemple, un 5 chez nous ne vaut pas un 5 dans l'ordinaire et du coup, ça mettait en porte-à-faux… Enfin, il y a quelque chose, là, qui n'est pas juste et on a donc demandé l'intervention de… J'ai perdu son nom, mais d'une enseignante de l'Uni, pour travailler autour de l'évaluation. Donc on a eu deux après-midis de travail avec elle. Elle est là, justement, on doit arriver à se mettre d'accord pour l'année prochaine pour changer notre type d'évaluation. Parce que ça reste compliqué, dans le fond, d'évaluer ces élèves en étant à la fois sur l'ordinaire et le spécialisé….*

Il est donc indispensable d'avoir une cohérence entre les structures pour que les professionnels puissent effectuer au mieux le travail d'orientation et que les transitions ne soient pas trop complexes ou trop simples pour les élèves du point de vue des compétences préalables exigées. Cela vaut pour un passage du spécialisé à l'ordinaire, mais également d'une structure du spécialisé à une autre. Globalement, et même si cela n'a pas fait l'objet de questions durant les entretiens, les évaluations devraient d'ailleurs être réfléchies au niveau système. Autrement dit, elles pourraient ou devraient contribuer au monitorage des dispositifs d'enseignement spécialisé.

4.3.5 Conclusion

De nombreux enjeux sont associés à l'évaluation des élèves dans un dispositif intégré. Pendant longtemps, l'évaluation en enseignement spécialisé s'est largement traduite par une évaluation des besoins, essentiellement au sens médico-psychologique. Les choses ont évolué depuis. L'évaluation des acquis, lorsqu'elle est considérée comme au service des apprentissages, constitue une opportunité dont aucun élève ne doit être privé. Et cette évaluation – en écho aux objectifs d'apprentissage – doit pouvoir être construite et lue au regard du curriculum de l'enseignement régulier. Il s'agit là d'un premier enjeu important en termes d'évaluation PER-compatible : l'élève, quel que soit son mode de scolarisation, doit pouvoir être évalué par rapport à un référentiel commun de compétences. Le deuxième enjeu de la PER-compatibilité de l'évaluation en CLI est que l'on se place dans le cadre de dispositif intégré : pour certains élèves, le retour dans une scolarité ordinaire peut être envisagé. Dans ce cas, il devient d'autant plus nécessaire de situer les acquis des élèves sur une base commune à celle des élèves de l'enseignement régulier. La mise en place du PEI pourrait contribuer, à terme, à une formalisation de ce travail.

4.4 La collaboration interprofessionnelle en CLI et en CLIM

Au sein d'autres dispositifs du DIP, l'intégration ou l'inclusion de tous les élèves, dont ceux déclarés à BEP, est indissociable de la collaboration interprofessionnelle, présentée par l'institution comme un gage d'efficacité pour répondre par une approche plus globale aux besoins de tous les élèves. Nous observons ici les pratiques collaboratives mises en place entre les professionnels du spécialisé et les enseignants de l'ordinaire au sein des CLI et de la CLIM. Les modes de collaboration sont-ils les mêmes au sein de ces deux dispositifs ? Sont-ils associés à différents niveaux d'interaction ? Quels impacts ces modes de collaboration ont-ils en termes d'enjeux identitaires ?

4.4.1 Deux modalités très distinctes de collaboration interprofessionnelle au sein des CLI

Les échanges entre les professionnels des deux systèmes d'enseignement ont lieu dans deux cas de figure : *(a)* un enseignant régulier accueille dans sa classe un élève de la CLI ; *(b)* un enseignant régulier enseigne aux élèves de la CLI (cf. *Figure 4*). La fonction d'accueil et celle d'enseignement impliquent, avec l'équipe du spécialisé, des échanges d'intensité et de nature très différentes.

Accueil d'un élève de classe intégrée en classe régulière

Les échanges entre les enseignants qui accueillent un élève de la CLI et les professionnels du spécialisé sont surtout informels et ponctuels, si l'on exclut quelques moments formels d'échanges peu fréquents (une à trois fois par année, par exemple, lors de bilans d'élèves ou de conseils de classe). Les échanges se centrent essentiellement sur l'élève intégré en classe régulière, ses éventuelles difficultés ou problèmes de comportement, les éventuelles adaptations à envisager et ce qu'il conviendrait de retravailler avec cet élève en classe intégrée ou lors des cours d'appui. Ces échanges permettent, dans une certaine mesure, le rééquilibrage des contenus d'enseignement dans le sens où les enseignants spécialisés donnent des cours d'appuis aux élèves intégrés ou reprennent des contenus du cours en CLI. On relève néanmoins très peu d'échanges entre professionnels du régulier et du spécialisé sur la didactique ou la pédagogie. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce constat d'échanges limités entre les professionnels. D'une part, le cadre de travail ne permet pas des échanges plus intenses et l'instauration d'un collectif de travail : aucun temps supplémentaire n'est alloué aux enseignants qui accueillent un élève de CLI dans leur classe, et le temps de travail différent des professionnels limite les possibilités de se rencontrer et donc d'échanger. D'autre part, les échanges entre le spécialisé et le régulier se sont construits finalement de manière à ce que rien ne change (ou très peu) dans les classes qui intègrent. On ne relève quasiment pas d'aménagements pédagogiques consécutifs à l'accueil d'un élève de la CLI, les seuls aménagements relevés sont ponctuels et concernent, par exemple, les barèmes d'évaluation et leur format. Un professionnel du spécialisé estime que l'accueil en classes régulières d'élèves de la CLI tel qu'il est pratiqué correspond non pas à de l'intégration mais à de l'assimilation et proposerait de former les enseignants réguliers aux aménagements pédagogiques nécessaires à l'intégration des élèves, c'est-à-dire en *« amenant les clés pour réussir l'intégration »*. Du point de vue des enseignants réguliers, la fréquence et le contenu des échanges sur l'élève intégré conviennent ; ils qualifient ces échanges avec l'équipe du spécialisé de *« réactifs »*, de *« collaboration active »*. La charge de travail supplémentaire due à l'intégration d'un élève est qualifiée de *« non conséquente »*. Il s'agit dans les faits d'accueillir un élève en plus, de lui fournir une attention et un soutien plus importants et de faire son bilan, souvent plus approfondi que celui des élèves de l'ordinaire. Le travail d'aide et de préparation de la part des professionnels du spécialisé est conçu de manière à limiter le plus possible l'éventuelle charge de travail supplémentaire due à l'accueil d'un élève. En comparaison, les échanges avec les professionnels du spécialisé sont considérés par les équipes enseignantes du CO comme bien plus soutenus que ceux avec les autres enseignants du CO dont ils reçoivent les élèves issus de passerelles.

En revanche, au-delà des échanges consécutifs à l'intégration d'un élève, certains enseignants réguliers regrettent que la collaboration avec les professionnels du spécialisé soit, selon eux, à *« sens unique »* : ils attentent de la part des professionnels du spécialisé une aide directement en classe régulière auprès d'élèves réguliers et estiment que la CLI pourrait être un lieu de délégation d'élèves réguliers qualifiés de « difficiles » pendant une période de stage.

Enseignement par les enseignants du CO aux élèves de la classe intégrée

L'enseignement dispensé par des professionnels du régulier aux élèves de la CLI entraine une dynamique d'échanges différente de celle observée dans le cas d'accueil des élèves en classe régulière. Il oblige à de nombreuses adaptations de la part des enseignants réguliers que ceux-ci considèrent comme très positives pour la connaissance de leur métier et pour l'affirmation de leur identité professionnelle, un élément central étant l'apprentissage professionnel qu'ils disent réaliser au contact des élèves de la CLI.

Les cours dispensés par les enseignants réguliers aux élèves de la CLI sont donnés la plupart du temps en présence d'un professionnel de la CLI. Lors de ces co-interventions, on observe une division des tâches entre professionnels : le professionnel du spécialisé a un rôle d'aide, de soutien, d'*« assistant »* vis-à-vis de la gestion du groupe ; l'enseignant du CO quant à lui prépare et gère seul son cours (il est *« maître à bord »*). Des échanges entre les professionnels ont lieu en amont ou à la fin du cours, notamment sur des éléments du cours que l'enseignant spécialisé peut reprendre en CLI. Des échanges plus formels entre ces enseignants du CO et l'équipe du spécialisé ont lieu lors des conseils de classe trimestriels.

Quand ils enseignent aux élèves de la CLI, les enseignants réguliers adaptent leur enseignement (son contenu, leur pédagogie) et adoptent d'autres postures comportementales vis-à-vis de ces élèves. Ces adaptations participent à un apprentissage professionnel dans le sens où ils apprennent à se remettre en question, à innover : *« J'ai dû tout revoir à cause de notions qu'ils n'avaient pas […] je suis obligé de trouver des stratégies […] ça nous remet en cause »* ; *« en CLI, on doit tout expliciter, prendre plus de temps »*. Ces expériences d'enseignement auprès des élèves de la CLI sont qualifiées de *« très formatrices »*, *« stimulantes et aidantes »*, transposables aux élèves en difficulté des classes régulières dont ces enseignants ont la charge.

On observe chez ces enseignants réguliers une affirmation de leur identité professionnelle qui s'exprime par l'apprentissage professionnel qu'ils vivent au contact des élèves des CLI (un professionnel du spécialisé relève qu'*« il y a une motivation de ces enseignants [du régulier] d'apprendre de ces jeunes »*), et aussi par le lien à l'élève qu'ils disent retrouver en CLI, par le sentiment qu'ils expriment d'être utiles et de faire un travail de meilleure qualité – *« on fait moins mais mieux. »* Ils perçoivent parfois un tel écart avec leurs conditions d'enseignement en classes régulières, où la pression du programme et les ressources sont tout autres, que certains résument leur expérience de l'enseignement aux élèves de la CLI par ce constat : *« C'est presque un nouveau métier »*.

Enjeux identitaires pour les professionnels des CLI

Le nouveau contexte professionnel que les enseignants spécialisés et éducateurs des CLI doivent investir est perçu comme radicalement différent de celui dans lequel ces professionnels œuvraient avant leur arrivée en CLI : *« Le CO, c'est un autre monde »*. Souvent issus du primaire, les professionnels du spécialisé sont confrontés, dans l'exercice de leur métier, à un autre public d'élèves en termes d'âge ou de compétences cognitives, à un autre fonctionnement, à un autre programme d'études. Du fait de leur formation initiale au programme du primaire et non à celui du secondaire I, des enseignants spécialisés ressentent leurs limites de compétences et s'interrogent sur leur légitimité à enseigner le programme de 9e : *« Qui je suis en tant qu'enseignante spécialisée du primaire pour venir enseigner ici ? »*. On relève par ailleurs une tension entre la nécessité pour les professionnels du spécialisé de s'intégrer au sein de leur CO d'accueil et celle de garder leur spécificité métier : *« Il faut toujours faire attention de ne pas se faire happer, nous aussi, par une norme, car elle n'a pas beaucoup de sens… Faut revenir à nos fondamentaux, on est pas dans la quantité »*.

Une difficulté supplémentaire dans la construction identitaire ou l'affirmation identitaire des professionnels du spécialisé tient au fait que celles-ci dépendent de la reconnaissance que ces professionnels reçoivent de leurs savoirs, de leurs compétences. Les enseignants réguliers leur renvoient parfois une image dépréciatrice de leur rôle et de leurs pratiques qui peut les déstabiliser dans leur identité professionnelle : *« C'est difficile de garder cette identité d'équipe spécialisée. Quand une intégration est envisagée, l'enseignant [régulier] dit 'Ah, [l'élève] il ne sait faire que ça ?'. On se demande si on les a suffisamment préparés, ça remet en question nos pratiques, faut-il faire quelque chose de plus près de la norme, s'éloigner beaucoup des compétences, des besoins des élèves ? C'est compliqué à gérer »*.

Aussi, la méconnaissance de la part des enseignants réguliers de ce qu'est un professionnel du spécialisé, de ce qu'il fait, accroit les enjeux identitaires comme l'exprime cet enseignant spécialisé : *« Certains ont encore de la peine à savoir qui on est, ce qu'on fait. 'Tu travailles en classe d'accueil ? T'es pas éducateur ? – Non, je ne suis pas éducateur'… Notre identité, on doit constamment la définir, on est entouré de personnes qui savent très peu comment on fonctionne »*.

Les enjeux identitaires sont encore plus prégnants pour les éducateurs des CLI car ils doivent relever plusieurs défis dans l'exercice de leur fonction. D'une part, les éducateurs ont le sentiment d'exercer un autre métier en étant confrontés à un public d'élèves très différent de celui dont ils avaient précédemment la charge. Ils doivent par ailleurs construire leur propre rôle et redéfinir leur identité professionnelle en fonction des besoins de leur classe intégrée :

> *[Les éducateurs] ont vraiment dû construire leur identité professionnelle d'éducateur, qui, elle, se modifie par contre vraiment plus que celle de l'enseignant. Pour l'éducateur, selon où il travaille, ce n'est pas du tout le même métier… Du coup, nos éducateurs ont vraiment mis un moment avant de trouver leurs marques dans ce fonctionnement de CLI. Actuellement, ils sont en train de construire leur identité d'éducateur en CLI spécifiquement, ça veut dire en prenant une part du travail de l'éducateur CMP avec des ateliers, avec des groupes d'élèves à charge et en gardant une part du travail du REP au niveau du contact avec les familles, du suivi de situations et de l'accompagnement individuel de certains jeunes. Donc ils ont créé quelque chose d'un peu hybride qui correspond aussi bien à nos besoins.*

La construction par les éducateurs de leur propre rôle d'éducateur en CLI soulève chez ces professionnels de nombreux questionnements qui subsistent encore dans les classes intégrées les plus récemment ouvertes :

> *Il y a beaucoup de questionnement pour savoir avec qui [l'éducateur] allait collaborer. Est-ce qu'il allait collaborer avec l'enseignant pour faire du co-enseignement dans la classe, est-ce qu'il allait traiter des savoirs scolaires, est-ce qu'il allait traiter uniquement du pan éducatif, du travail sur soi ? C'était un gros questionnement, ça l'est toujours…*

Les enjeux identitaires sont d'autant plus difficiles à gérer pour les éducateurs qu'ils sont souvent les seuls représentants du pan éducatif au sein des CO, sans pairs avec qui ils pourraient échanger, ce qui peut les amener à un sentiment d'isolement professionnel. Dans ce contexte de redéfinition des rôles et des identités, tout l'enjeu pour les éducateurs est de ne pas éliminer leurs spécificités professionnelles qui fondent leurs identités. Ces risques ont été observés notamment lors de la mise en place de co-animations avec l'enseignant spécialisé :

> *Mais au bout d'un moment pour moi, je faisais finalement du co-enseignement et j'atteignais, moi, mes limites de compétences dans ce domaine. Je me disais : « C'est pas ça, ma particularité métier ».*

De ce point de vue, les pratiques collaboratives entre éducateurs et enseignants spécialisés diffèrent selon les CLI. Dans certaines CLI, les professionnels travaillent de manière séparée sur le principe de la division des tâches : chacun gère un groupe d'élèves en gardant sa spécificité métier (plus pédagogique pour l'enseignant, plus éducatif pour l'éducateur). Dans d'autres CLI, éducateurs et enseignants spécialisés co-animent des ateliers et construisent une logique d'intervention se basant sur leurs compétences professionnelles complémentaires.

Enfin, le surinvestissement des professionnels des CLI (exprimé en particulier par les responsables pédagogiques) pose un problème majeur de pérennité de la structure. Les cours d'appui aux élèves intégrés, nécessaires à la réussite de l'intégration sont donnés en dehors du temps scolaire, et sont une cause d'épuisement professionnel :

> *L'accompagnement des jeunes en dehors du temps [scolaire], c'est pas réfléchi… On s'épuise 55h par semaine pour que la CLI réussisse, ça demande un temps de boulot énorme… Je fais deux boulots… On est tous sur les rotules.*

4.4.2 Une collaboration interprofessionnelle fortement instituée au sein de la CLIM

À l'opposé de ce qui se passe en CLI (surtout dans la configuration d'accueil d'un élève de la CLI), le travail en équipe au sein de la CLIM peut être qualifié d'une vraie immersion des professionnels dans un collectif de travail qui a lieu autant pendant les enseignements qu'en dehors des enseignements dispensés en classe. En dehors des heures d'enseignement, le travail en équipe se traduit concrètement par des concertations formelles et régulières (hebdomadaires) durant lesquelles l'équipe définit, voire redéfinit régulièrement et en commun les objectifs des élèves, échange sur le système d'évaluation, sur l'orientation des élèves *(Figure 16)*. Ces espaces formalisés d'échanges sont autant au niveau de l'équipe qu'au niveau de sa hiérarchie.

Figure 16. Espaces formalisés d'échanges au sein de la CLIM

Participants	Fréquence
Équipe CLIM (professionnels du spécialisé – responsable pédagogique, enseignant spécialisé, maitre d'atelier, responsable thérapeutique – et les cinq enseignants réguliers)	Hebdomadaire
Responsable pédagogique, responsable thérapeutique et DESI	Régulière
DESI et direction de Montbrillant	Tous les 2-3 mois

Pendant les cours en plus grands groupes, les co-enseignements ou co-animations sont dispensés par un duo mixte de professionnels, sans clivage ni distinction de rôle, les professionnels se présentant comme « deux duettistes ». En co-enseignant, les enseignants réguliers estiment qu'ils remettent en question leurs pratiques et qu'ils dispensent un apprentissage plus individualisé.

Les professionnels, qu'ils soient issus de l'enseignement régulier ou de l'enseignement spécialisé, ont ainsi co-construit au travers des échanges et par leurs regards complémentaires un référentiel commun, ils adoptent un même mode de fonctionnement, un même règlement, ils ont harmonisé le programme d'études, leurs pratiques. L'approche est systémique, le secret professionnel est partagé, les références autant pour les élèves du spécialisé que pour ceux du régulier sont mixtes. Les frontières entre ces deux ordres d'enseignement classiquement perçues dans l'institution scolaire sont ici abolies.

Le travail en équipe tel qu'il est pratiqué en CLIM permet de créer une identité collective. Les professionnels qui y travaillent se définissent eux-mêmes comme une équipe dans laquelle des liens se sont tissés (*« on est des enseignants unis »*) et au sein de laquelle chaque professionnel peut s'entre-aider. Ces alliances amènent à se percevoir collectivement plus efficace en résolvant des problèmes en commun, comme l'exprime par exemple cet enseignant régulier : *« Dans la CLIM – classe intégrée mixte de Montbrillant – on débusque mieux ce qui ne va pas [chez un élève] … alors qu'au CO on n'arrive pas à se concerter pour trouver la meilleure solution et on arrive à des échecs »*.

Le collectif de travail ainsi instauré se traduit également par un apprentissage professionnel mutuel, conséquence des nombreux échanges qui se sont instaurés entre les professionnels sur les outils, les pratiques pédagogiques, le programme et les contenus scolaires, le règlement ou encore la gestion de classe. Ces échanges sont sources de réflexivité, notamment sur le système d'éducation. Cet apprentissage professionnel ne se limite pas aux frontières de la classe intégrée. Ainsi les professionnels de l'enseignement régulier estiment qu'une transposition des pratiques mises en place dans la CLIM, notamment celles concernant la gestion du comportement des élèves, est possible au sein des classes régulières du CO, quoique restreinte, selon eux, à celles de niveaux d'exigence les plus faibles (R1/CT).

L'alliance éducative au sein de l'équipe de la CLIM induit des effets bénéfiques sur d'autres acteurs scolaires. Elle permet notamment de recréer le lien entre les élèves et l'école, de les faire revenir dans les apprentissages, comme en témoigne cet enseignant régulier : *« [Les élèves] savent qu'on est là, qu'ils peuvent compter sur nous. Il y a un lien de confiance qui les fait entrer dans les apprentissages »*. C'est aussi la relative émancipation vis-à-vis du programme scolaire que s'autorisent les professionnels de la CLIM qui permet de dégager du temps pour *« garder la relation à l'élève qui*

est primordiale ». Les effets bénéfiques d'alliances éducatives entre professionnels s'étendent même au-delà de l'institution scolaire en pénétrant la sphère privée. Ainsi, un professionnel de la classe intégrée mixte a observé que les liens tissés entre l'école et une famille a permis de *« déclencher une vraie communication entre un père et son fils […] ça porte énormément ses fruits, c'est un gain pour la suite de la scolarité de cet enfant »*.

Au final, la CLIM peut être vue comme un microsystème au sein du CO qui a son fonctionnement spécifique de par sa dynamique de travail collectif, ses bases et attentes communes, son règlement commun. Travailler dans ce microsystème amène les enseignants réguliers à une posture plus réflexive et critique vis-à-vis du fonctionnement du cycle régulier, en y pointant particulièrement la perte du lien à l'élève. Selon eux, l'harmonisation du programme, en place dans la CLIM, aurait tout intérêt à être appliquée aussi entre les enseignants du CO dans le cas des passerelles.

Ces constats très positifs se confrontent à la réalité de la suite du parcours scolaire des élèves de la CLIM. Celle-ci abolit pour un temps les frontières entre le régulier et le spécialisé, mais n'étant pas pensé dans la durée, elle peut mettre en difficulté les enseignants du système régulier qui reçoivent les élèves à leur sortie de la CLIM. Ce fut particulièrement le cas pour la volée 2017/2018 de la classe atelier composée en grande partie des élèves provenant de la CLIM. Les enseignants réguliers estiment qu'une équipe mixte serait indispensable pour encadrer les élèves à leur sortie de la CLIM. Dans ce cas concret, la collaboration interprofessionnelle semble bloquée ou du tout moins difficile comme le relève un enseignant de 11e atelier : *« On a de plus en plus d'élèves qui proviennent de cette classe [CLIM] et on a essayé de faire quelques collaborations dans les années passées mais qui n'ont jamais été très bonnes …nous on a essayé [de collaborer] mais ça a toujours été très compliqué, il n'y a pas grand-chose qui s'est fait »*. On retrouve ainsi clairement un clivage entre les deux systèmes d'enseignement.

4.4.3 Synthèse comparative entre CLI et CLIM du point de vue de la collaboration interprofessionnelle

L'injonction au travail collectif ne suffit pas, et de loin, pour instaurer des pratiques collaboratives (cf. 2.3). Celles-ci ne font pas partie de la culture enseignante, surtout au secondaire alors qu'elles se sont davantage développées au primaire (Paccaud et al., 2017). Au sein des CLI, on ne relève pas d'incitation institutionnelle visant la collaboration entre les professionnels du spécialisé et ceux du régulier lorsqu'un élève est intégré en classe régulière. Au contraire, tout est fait pour que l'intégration d'un élève (ou plutôt son assimilation) soit 'invisible' pour l'enseignant régulier (en dehors du fait non négligeable qu'il accueille un élève en plus) (cf. 4.2). Dans ce cas, l'absence de collaboration plus soutenue participe à la méconnaissance de la part des enseignants réguliers du métier et du rôle des professionnels du spécialisé et peux induire chez ces derniers des menaces identitaires.

Différents auteurs ont identifié trois niveaux d'interaction entre professionnels à l'école : *(a)* les échanges, *(b)* la division/répartition du travail et *(c)* la co-construction (Tremblay, 2017 ; Kunz et Gschwend, 2011 ; Ducrey et Jendoubi, 2016). De manière schématique, la CLIM et les CLI et dans ces dernières, les deux modalités d'intégration (accueil et enseignement) illustrent ces trois niveaux d'interaction. L'accueil d'un élève en classe régulière se caractérise majoritairement par des échanges entre professionnels, plus accessoirement par une division du travail si on pense au rééquilibrage des contenus d'enseignement lorsque l'enseignant spécialisé reprend des parties du cours, soit en CLI, soit lors des cours d'appui. L'enseignement en CLI illustre quant à lui davantage le second niveau d'interaction, à savoir la division du travail lorsque l'enseignant régulier adapte son cours aux élèves de la CLI en étant assisté, aidé par un professionnel du spécialisé, chargé plus spécifiquement de la gestion du groupe-classe. Cette division du travail structure aussi les interactions entre professionnels du spécialisé lorsqu'ils co-animent les cours aux élèves de la CLI. Enfin, la CLIM se caractérise par le niveau le plus abouti d'interactions, c'est-à-dire par la co-construction généralisée en équipe mixte.

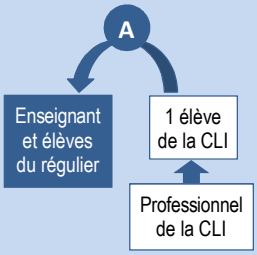
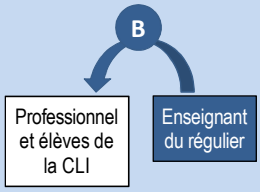
Dans la CLIM, la collaboration entre enseignants spécialisés et réguliers est une composante majeure, un prérequis à l'entrée dans les apprentissages des élèves. En CLI, la collaboration n'a pas du tout le même statut, c'est l'intégration des élèves qui induit – ou n'induit pas, selon les cas d'intégration –

une collaboration entre enseignants spécialisés et enseignants réguliers qui se limite très souvent à des échanges informels. Certes, ce modèle est le lieu aussi d'une collaboration par division des tâches avec des enseignants qui viennent enseigner aux élèves de la CLI mais celle-ci ne concerne qu'un nombre très restreint d'enseignants (environ deux par CO et par année, même si le renouvellement entre enseignants permet de toucher un nombre plus important d'enseignants).

On peut voir dans la collaboration « défaillante » en CLI l'origine des enjeux identitaires des professionnels du spécialisé (difficile construction du rôle des éducateurs, méconnaissance et manque de reconnaissance de l'expertise des professionnels du spécialisé), alors que ces enjeux identitaires n'ont pas été exprimés par les professionnels spécialisés de la CLIM qui forment une équipe unie avec les enseignants réguliers. On peut voir aussi dans la collaboration aboutie au sein de la CLIM l'origine d'un apprentissage professionnel mutuel qui ne se concrétise pas – ou très rarement – dans les CLI pour les enseignants qui accueillent un élève en intégration.

On peut faire l'hypothèse que plus le cadre institutionnel est propice à la pratique collective par la reconnaissance et la formalisation des temps de concertations nécessaires au travail collectif, plus la collaboration entre professionnels peut s'instaurer. L'absence d'environnement « capacitant » au travail collectif dans le cadre des intégrations d'élèves de la CLI en classe régulière est de ce point de vue symptomatique.

Figure 17. Résumé des résultats

Grille de lecture	CLI (accueil)	CLI (enseignement)	CLIM
			
Pratiques collaboratives	Échanges ponctuels et informels	Co-intervention, avec division des tâches	Co-construction, co-enseignement / co-intervention *« comme deux duettistes »* (sans distinction de rôle)
Pratiques en classe	Aucune adaptation : *« l'élève est intégré comme un autre élève »*	Adaptation de l'enseignement : *« c'est presque un nouveau métier »*	Adaptation et harmonisation des pratiques, différentiation, transposition des pratiques (gestion du comportement des élèves) en classes régulières (R1/CT)
Enjeux identitaires	Peu d'impact	Développement professionnel au contact des élèves, lien retrouvé à l'élève, posture réflexive sur le fonctionnement du CO	Développement professionnel au contact d'autres professionnels, posture réflexive, identité collective et alliances éducatives
Facteurs influençant la collaboration	Peu de temps de concertation pour les enseignants réguliers ; pression du programme	Peu de temps de concertation pour les enseignants réguliers ; faible pression du programme	Concertations formelles et régulières ; pression du programme moins forte
Périmètre	Variable, fonction du nombre d'intégrations d'élèves	2 à 4 enseignants par CO (au total 4h de décharge/semaine)	5 enseignants réguliers (renouvellement des enseignants)

4.5 Les classes intégrées CLI/CLIM : ce qu'en disent les jeunes et leurs parents

S'intéresser au fonctionnement et à l'impact d'un dispositif tel que les classes intégrées au CO, c'est aussi écouter les principaux bénéficiaires, à savoir les élèves et les parents. C'est dans cet objectif que nous avions sélectionné un échantillon de huit élèves, deux représentants de chacune des quatre CLI de l'étude approfondie (CLI de la Florence, du Vuillonnex, de Cayla et CLIM de Montbrillant). L'un d'entre eux (récemment parti dans l'enseignement régulier) n'ayant finalement pas souhaité être interrogé, nous avons mené des entretiens avec sept élèves, deux filles et cinq garçons.

- CLI (cinq élèves) : quatre jeunes étaient en 2e année de CLI, un en 3e année ; trois étaient au bénéfice d'une intégration individuelle en classe régulière, l'un d'eux pour 2 heures par semaine de biologie et l'autre ayant un taux d'intégration très important. Les cinq jeunes avaient fréquenté auparavant une structure du spécialisé au niveau de l'école primaire.
- CLIM (deux élèves) : les deux jeunes ont été en CLIM durant l'année scolaire 2017-18. Interrogés en décembre 2018, ils poursuivaient alors leur formation au CO de Montbrillant, l'un en 10e CT, l'autre en 11e atelier. Les deux élèves avaient effectué une partie de leur scolarité primaire dans le spécialisé, mais l'un d'eux avait fait une 9e année au CO avant d'être orienté en CLIM.

Des entretiens avec les parents des huit élèves sélectionnés ont pu être menés, y compris avec ceux de l'élève non interrogé.

4.5.1 Les élèves

Entre acceptation et honte des jeunes d'être en classe intégrée

Pour une majorité des élèves interrogés, le fait d'être scolarisé dans les murs d'un CO correspond à l'atteinte d'un objectif. Ils sont dans le CO, dans un établissement vaste par rapport à ce qu'ils ont connu auparavant, et avec des jeunes de leur âge. *« Moi, mon projet c'était le cycle après l'école primaire, le cycle... Quand j'étais petit je disais : 'Oui moi je veux aller au cycle, je veux aller au cycle' ».*

Pour plusieurs des élèves interrogés, la notion de CO était bien mieux connue que celle de classe intégrée. Ils sont arrivés sans vraiment savoir à quoi s'attendre du point de vue de la CLI, mais en ayant conscience de ce que représente un CO. Ce constat est d'autant plus surprenant que tous ces élèves sont familiarisés avec le monde du spécialisé pour avoir déjà fréquenté une classe spécialisée. Toujours est-il que cette situation a pour effet que ces jeunes ont tendance à construire une représentation très négative de la CLI en s'attendant *« à une classe, mais vraiment à une classe de handicapés où c'est tous des débiles ».* Cette vision des classes intégrées a provoqué chez certains de vives inquiétudes :

> *C'était horrible, je ne dormais pas le soir parce que ça me faisait peur. Je me disais : « Oh mince, j'ai raté ma vie juste pour avoir fait l'imbécile et pas bien travaillé à l'école ». Je pensais que j'allais être dans une classe comme je vous ai dit, de fous, d'handicapés. C'était ça quand ils m'ont dit « classe spécialisée », dans ma tête, c'était un film […]. Déjà le mot « spécial »… des gens spéciaux… Je veux dire, moi je ne suis pas spécial, moi je suis normal.*

Ce témoignage d'un jeune illustre bien les représentations dévalorisantes qu'ils sont nombreux à associer aux classes du spécialisé – comme le confirment aussi les professionnels de l'OMP – et qu'ils estiment être partagées par tout le monde.

> *Si les gens disent « classe intégrée », pour eux c'est une classe d'handicapés. J'ai pas envie qu'ils me représentent comme une handicapée ou un truc comme ça. […] Moi, je suis une personne normale, je suis pas une handicapée.*

Faire connaissance de la classe intégrée avant d'y être scolarisé peut aider à réajuster l'idée que les jeunes se font de cette classe, comme le montre l'exemple de cet élève du spécialisé orienté en CLIM ayant effectué un stage avant d'entrer dans cette classe :

> *J'ai fait un stage à Montbrillant, ça s'est très bien passé et j'ai bien aimé. C'était normal, sans le spécialisé […]. Mon ami m'en a parlé. Moi, je ne sais pas, j'ai cru que ce serait spécial, où ils nous aideraient pour vraiment tout. Alors que quand je suis allé en stage, c'était vraiment bien différent de comment j'avais imaginé.*

Un élève d'une CLI partage une même expérience :

> *J'étais content d'aller dans cette école. J'étais très content d'y aller parce que je faisais un stage à la base ici, ça fait longtemps que j'ai fait. J'étais content de faire ce stage ici. Je suis heureux d'être dans cette école.*

Pour certains élèves, les appréhensions du départ s'estompent et la perception de la classe intégrée évolue avec le temps : *« Après trois mois, quatre mois, je voyais que c'était une classe normale » ; « On est une classe comme les autres, sauf qu'on a plus de difficultés que certaines classe dans le cycle, c'est tout » ; « Je me suis dit que peut-être ça va être dur tout ça, que je n'arriverais pas à suivre le rythme, tout ça. Mais en fait, c'est comme si ça continuait ce que j'avais fait à l'école primaire. »*

Pour d'autres, le sentiment de honte d'être scolarisé dans une classe intégrée reste très présent, en particulier chez les jeunes dont le profil se rapproche de celui des élèves des classes régulières. La question : *« Tu es dans quelle classe ? »* est une question douloureuse, comme le fait remarquer un responsable thérapeutique. Ils évitent d'aborder ce sujet avec leurs camarades du CO ou mettent en place d'autres stratégies pour dissimuler cette information honteuse :

> *Le truc c'est que moi, en fait, j'ai un peu honte de dire que je suis en CLI, donc je dis aux gens que je suis normale et puis voilà… pfff… mais on parle de toute façon jamais, donc de toute façon, soit ils savent même pas en quelle classe je suis, parce qu'on parle jamais de ça… déjà j'aime pas parler de ça.*
>
> *Si eux ils disent : « Oui t'es en CLI », ils vont se poser même eux des questions. « Tu fais quoi en CLI ? » ils vont me dire, comme ça. Parce que moi, par rapport à eux je suis commun en fait. Je suis normal comme eux. Eux, ils pensent que la classe intégrée c'est pour les fous, des handicapés comme j'ai dit avant. (…) Et si moi je dis : « Oui les gars, je suis en CLI », ils vont se poser des questions et me dire « oui mais tu te fous de moi là, genre t'es comme nous. Tu ressembles à peu près comme nous, t'as le même caractère, enfin pas le caractère, mais tu parles comme nous. Tu sais des trucs que des gens savent pas ». Et ils vont se poser des questions. Même moi, dès fois je me demande qu'est-ce que je fais dans cette classe. C'est bon, moi j'ai fini là. Il faut que je passe à autre chose. L'année prochaine, si je vais au CTP, je fais ma formation et voilà.*

Ces deux témoignages mettent en évidence l'insupportable association entre classe intégrée et handicap (physique ou mental) qui les renvoie à la question de la différence et de la norme. Les représentations dévalorisantes communément accolées aux classes du spécialisé dont les jeunes ont parfaitement conscience leur renvoient une image à laquelle ils ne peuvent et ne veulent pas s'identifier. Cette situation est d'autant plus difficile à vivre qu'elle les renvoie également face à leur propre fragilité. De porter cette étiquette CLI et être identifié à un groupe-classe qualifié de « hors normes » reste souvent douloureux. Ils revendiquent leur normalité et se sentent comme tous les ados de leur âge. Ils ont peur d'être rejetés et scrutent dans le regard de leurs pairs des signaux de reconnaissance de leur normalité, car « être reconnu, c'est être regardé et admis comme ayant une vraie valeur » (Gardou et al., 2002, p.15).

Par ailleurs, certains élèves ont compris la CLI a priori comme un tremplin pour intégrer plus ou moins rapidement une filière ordinaire du CO : *« On m'a dit : 'C'est mieux, tu vas en CLI, après tu passes en normal ».* Comme l'ont constaté aussi les professionnels des CLI, ces jeunes arrivaient parfois *« avec un cartable rempli de rêves »* en fonction de ce qu'ils ont pu entendre, comprendre ou espérer. Leur déception était alors souvent à la hauteur de leurs espoirs.

Les défis de l'intégration en classe régulière

Pour les élèves qui ont des taux plus ou moins importants d'intégration dans des classes régulières, comme c'est le cas pour deux des élèves interrogés, plusieurs défis se posent.

D'une part, pour les élèves ayant une intégration dans des disciplines « scolaires », il faut s'adapter à un autre rythme scolaire et rattraper le retard accumulé. Les contraintes du programme scolaire amènent les enseignants réguliers à adopter un rythme d'enseignement plus rapide qu'en spécialisé et les taux d'encadrement sont moindres. Par ailleurs, il est attendu que les élèves sélectionnés pour ce type d'intégration doivent pouvoir s'adapter à l'enseignement donné en classe régulière. Cette réalité de fonctionnement différent confronte certains élèves à leurs difficultés. Tout en affectionnant le calme régnant dans la classe régulière, une des élèves dit toutefois apprécier moyennement ses deux périodes d'intégration en biologie, car *« c'est compliqué quand même un peu, oui, c'est un peu compliqué et comme les élèves sont un peu… pas forts, ils sont assez doués, moi, j'ai parfois un peu de mal à suivre, mais ça va, je suis. »* Une autre élève avec un taux d'intégration élevé se focalise sur la difficulté qu'elle rencontre à suivre en français-conjugaison malgré un important travail supplémentaire qu'elle effectue dans le cadre de l'appui apporté par l'enseignant spécialisé.

Ces différences de rythme, d'exigences, de méthodes d'apprentissages et de contexte de classe peuvent aussi se manifester lorsqu'un élève (ré-)intègre définitivement une classe régulière, à l'instar d'une des situations d'élèves retourné en ordinaire après la CLIM, comme nous allons le voir plus loin.

L'autre défi auquel les élèves sont confrontés concerne la construction d'un sentiment d'appartenance au groupe-classe du régulier pour s'y sentir et y être intégré, tout en conservant un sentiment d'appartenance au groupe-CLI. Il s'agit d'un exercice complexe, comme le dit un élève quand on l'interroge sur son envie de faire des intégrations dans une classe ordinaire : *« Il faut que je réfléchisse aussi parce qu'une intégration c'est quand même... Il faut que t'ailles dans des autres classes, il faut que tu te réintègres avec les autres... Ça prend du temps quand même, ce n'est pas t'arrives, 'oui t'es mon pote toi' ».*

Construire un réseau d'amis prend du temps et implique une certaine continuité, deux éléments qui ne sont pas toujours compatibles avec l'organisation des intégrations individuelles. Une élève qui a changé chaque année de classe du CO fait part de l'effort d'adaptation que cela sous-entend :

> *Oui, c'est ça qui est un peu énervant parce que ça fait la troisième classe. La première classe d'intégration que j'ai faite, c'est à… [1re CO d'intégration]. Je m'étais fait des copines, mais après je suis partie, du coup j'ai changé. Quand je suis arrivée là, j'ai fait une autre classe, je me suis fait des copines, après je suis repartie. C'est un peu compliqué au bout d'un moment. J'arrive pas à m'adapter.*

De plus, comment pouvoir construire un sentiment d'appartenance à un groupe-classe que l'on ne fréquente parfois que deux heures par semaines, comme c'est le cas pour cette élève tout comme pour une bonne partie des élèves bénéficiant d'une intégration ? Un des jeunes se souvient de l'intégration expérimentée au primaire : *« Je me sentais plus comme un élève spécialisé parce que je ne faisais pas beaucoup d'intégration avec la classe ordinaire »*, donc sa classe de référence était la classe spécialisée. À cela s'ajoute une autre difficulté liée à une arrivée en classe du CO en cours d'année dont la dynamique de groupe est déjà bien établie. Ces conditions ne facilitent pas l'intégration sociale des élèves des CLI, un constat partagé par les enseignants du CO qui les accueillent dans leur classe, à l'instar de ce témoignage d'une enseignante régulière ayant intégré un élève pour deux heures de géographie par semaine :

> *Ce n'était pas facile pour lui parce qu'il a été parachuté, le cours commençait, il rentrait en classe et puis j'ai trouvé que pour lui, ce n'était pas évident de s'intégrer dans la classe. Il était parachuté pendant deux heures et ensuite il repartait dans sa classe… Mais je me dis que pour un élève comme ça, son but c'était d'apprendre et d'aller plus loin, ce qu'il a peut-être eu l'occasion de faire. Mais le but, c'est aussi justement de pouvoir tisser des liens avec les autres et ce n'est pas si évident que ça. Peut-être que c'est aussi d'être valorisé, que l'élève se sente capable de suivre le cours comme les*

autres… Mais là, en cours c'est difficile : les élèves font des choses individuellement, ils écoutent, il y a une pause de cinq minutes… C'est difficile de commencer à rentrer dans une conversation en cinq minutes. Les autres ne l'ont pas mal accepté, mais on ne tisse pas un lien en cinq minutes, surtout qu'à la fin du cours, la cloche sonnait, c'était 11h30, tout le monde s'en allait de son côté, ils lui disaient 'salut' et puis c'est tout. Ça c'était une difficulté, mais ça aurait été une difficulté pour n'importe qui, pas seulement un élève de la CLI.

Des relations sociales élargies

Avec qui les élèves des CLI construisent-ils des relations privilégiées : leurs camarades de la CLI, les élèves du CO ?

Une majorité des élèves disent avoir noué des relations d'amitié avec quelques-uns des camarades de la CLI, ce qui leur permet de se sentir appartenir à cette classe. Pour une des élèves intégrée dans une classe régulière pour plus de la moitié du temps scolaire, la CLI reste sa classe d'attache. Elle se dit y être plus à l'aise qu'en classe du CO où elle ne se sent *« pas la bienvenue*, se faisant *embêter par quelques garçons »*. À ce propos, les parents rajoutent que leur fille se plaint *« d'être lâchée par le groupe »* lorsque la CLI était partie faire des activités sportives sans elle. Elle cherche également à partager les récréations et les repas de midi avec ces camarades de la CLI. La présence de son petit copain dans cette classe n'y est peut-être pas étranger.

Mais l'appartenance à la CLI n'est pas facile à vivre pour tous, en particulier lorsqu'on souhaite se distancier de l'étiquette « spécialisé », à l'instar de cette jeune fille qui exprime un sentiment partagé par rapport à ses camarades de la CLI : *« On s'entend assez bien, mais j'ai pas vraiment d'amis dans la CLI »*. Elle les trouve *« un peu débiles, mais pas méchants »*. Et puis, elles ne sont que deux filles en CLI, ce qu'elle ressent comme un autre obstacle à une bonne intégration dans cette classe. Elle apprécie de se retrouver dans le CO qui est également fréquenté par des anciens amis de l'école primaire, ce qui l'aurait aidé à agrandir son cercle d'amis parmi les élèves du CO. Fréquenter le même CO que les anciens camarades du primaire semble faciliter l'intégration dans le CO. L'ambivalence de cette jeune va de pair avec son rejet du spécialisé et son besoin de s'identifier aux camarades de l'ordinaire. En même temps, elle partage une majorité de son temps scolaire en CLI, ce qui l'amène à devoir jongler quotidiennement avec ces sentiments opposés.

Globalement, tous les élèves disent s'être fait des copains/copines dans le CO, mais ces relations ne dépassent pas le cadre scolaire. En dehors de quelques difficultés relationnelles exprimées par une des élèves intégrées, aucun des jeunes ne fait part d'un sentiment de rejet par les élèves du CO. Et comme pour la plupart des jeunes de leur âge, leur cercle d'amis comporte aussi les jeunes de leur quartier ou encore ceux qu'ils fréquent dans le cadre d'une activité extrascolaire.

Les professionnels du spécialisé à l'écoute des élèves

Pour caractériser la classe intégrée, les élèves mettent en avant l'effectif restreint, le travail individualisé et la présence de différents professionnels du spécialisé qui apportent de l'aide aux élèves. *« Eux [les professionnels du spécialisé] ils prennent leur temps, eux ils t'expliquent. En ordinaire, tout le monde avance, si tu n'as pas compris, ben tant pis »*. Un autre élève dit : *« Ils nous expliquent les exercices tranquillement. Genre, ils ne vont pas à une vitesse 'Ok, vous avez compris. Faites-le maintenant.' Ils nous expliquent bien. Si on n'a pas compris, ils font en sorte qu'on puisse comprendre et puis voilà. »*

Si enseignants spécialisés et éducateurs sont tous les deux perçus comme des adultes leur apportant un soutien, ils distinguent toutefois bien leurs rôles. *« On ne peut pas comparer une éducatrice et un enseignant. Parce que le rôle de l'éducatrice, son rôle, c'est d'aider les personnes dans sa vie. Le rôle des enseignants, c'est d'aider au travail et donner des informations. »* Un autre élève relève que les enseignants spécialisés adaptent le rythme des leçons, s'assurent que les élèves ont bien compris et le cas échéant, apportent l'aide nécessaire. Tandis que les enseignants spécialisés s'occupent des apprentissages et du savoir, les éducateurs sont bien compris dans leur rôle éducatif. *« L'éducatrice elle t'aide, elle t'aide dans ton comportement, vocabulaire très… Vraiment l'éducatrice qu'on a là,*

Mme H., elle m'aide beaucoup. […] Comportement, elle m'a aidé beaucoup, niveau contrôle aussi… contrôle de moi, quand je m'énerve…elle sait comment me calmer. » Une autre élève relève le rôle de confident que représente l'éducatrice pour elle et avec qui elle a créé une relation de confiance : *« L'éducatrice, elle est plus proche des élèves, pour savoir ce qu'ils ont. Je sais pas, je parle beaucoup, beaucoup, je suis très proche en fait avec Mme H. Donc je parle beaucoup avec Mme H., j'aime bien, en plus, elle est très gentille. Oui, je suis très proche avec Mme H. Quand j'ai un petit souci qui me tracasse, je lui en parle. »*

Ces paroles de jeunes témoignent de l'importance qu'ils accordent au rôle de soutien émotionnel incarné par les professionnels du spécialisé et à la relation privilégiée nouée avec eux. Quand on les interroge sur les enseignants du CO, les élèves ne relèvent paradoxalement pas vraiment de différence par rapport à ceux du spécialisé, notamment pour ce qui est des enseignants du CO intervenant en CLI. Tout au plus, certains peuvent être décrits comme *« plus stricts »* ou *« moins patients »*. C'est un élève de la CLIM qui observe que contrairement aux adultes du spécialisé qui commencent toujours avec un moment de discussion avant d'entamer le travail – *« on perdait du temps bêtement, au lieu de faire un programme comme tout le monde, on discutait »* – les enseignants du CO *« c'était direct 'travailler, chut, on travaille' »* ; un fonctionnement qu'il juge comme étant plus sérieux et plus représentatif de l'école.

Le retour en ordinaire après la CLIM

Revenir dans une filière du CO après une année en CLIM est une expérience vécue très différemment par les deux élèves interrogés.

Pour le jeune qui a passé dans une 10e CT au CO de Montbrillant, cette transition correspond à ses ambitions et lui apporte donc une certaine satisfaction :

> *Oui, j'étais content. C'était vraiment l'objectif que je me fixais de revenir en 10e. J'étais vraiment content. Mes potes aussi. Moi, personnellement, je trouvais que ça ne m'allait pas de rester en spécialisé. Je préférais nettement mieux réintégrer. Comme je vous l'ai dit, je préfère vraiment avoir plus de branches, plus de choix pour l'avenir professionnel.*

Néanmoins, cette transition ne se fait pas sans quelques difficultés en raison de décalages en termes d'exigences et de rythmes de travail :

> *C'est plus difficile que ce que j'imaginais. Contrairement à la classe spéciale, il y avait beaucoup moins de travail. Là, ça enchaine beaucoup plus vite. Par exemple, on faisait un mois la même branche. Pendant un mois, on faisait que des fractions [en CLIM]. Là [en 10e CT], pendant peut-être deux semaines on va faire des fractions, mais après on change.*

Sa mère constate que ce passage en ordinaire est vécu par son fils comme *« un choc »* : rythme scolaire plus soutenu (notamment beaucoup de devoirs), enseignants exigeants qui *« sont moins dans l'individuel… qui connaissent moins leurs élèves »* et qui, selon elle, méconnaissent le dossier des élèves issus du spécialisé. Selon sa mère, ce choc serait à l'origine de la démotivation de son fils qui se traduit notamment par une baisse dans les résultats scolaires. Elle est tout à fait consciente que le passage par la CLIM lui a été extrêmement bénéfique : *« Il a pu prendre le temps d'apprendre à son rythme… il n'était pas dans le stress de l'école… il se serait rétamé sans l'aide du spécialisé. »* Les cours d'appui dont son fils bénéficie cette année et qui sont dispensés par un enseignant de la classe intégrée sont, selon sa mère, un moment particulier, au calme, permettant à son fils de mieux apprendre en 10e CT.

Outre un rythme scolaire plus accéléré, ce changement de contexte scolaire se traduit aussi par une dynamique de classe différente. Le jeune en question a deux années de plus que ses camarades de classe de 10e CT, qu'il estime moins matures que lui. Sa mère relate : *« Ils sont un peu 'livrés'. Être dans un grand groupe, mon fils, il est perturbé, il s'attendait pas du tout à ça. Il me l'a dit, 'la classe convient pas, les élèves conviennent pas', il a eu une déception… Lui, il est droit, pas bagarreur. Il me l'a dit, 'ceux de la CLIM étaient plus matures'»*. Cette nouvelle dynamique de classe pose un problème

de socialisation à cet élève et il continue de fréquenter ses camarades de la CLIM qu'il a côtoyés l'année passée.

En ce qui concerne le deuxième élève, l'orientation en 11e atelier à l'issue de la CLIM est ressentie par ce jeune comme un échec, voire une punition ; une décision qu'il attribue plutôt à son comportement qu'à de mauvaises notes. Retourner dans l'ordinaire était un objectif important pour lui, mais la classe atelier ne répond guère à ses aspirations. Il se plaint qu'*« on ne travaille pratiquement jamais, les élèves font que de crier en classe, ils sont tout le temps agités, c'est dur »*. En comparaison, il estime avoir davantage travaillé en CLIM. Il perçoit donc son actuelle classe de manière très négative et de fait, ne s'y sent pas à sa place, avec les camarades non plus.

En résumé

Comme il a été précisé au début du chapitre, les situations des élèves interrogés sont assez différentes. De plus, notre échantillon est très restreint, ce qui fait que le contenu de ces entretiens apporte avant tout des éléments à titre illustratif sur le vécu de ces élèves de leur scolarité en CLI, mais il ne sera en aucun cas possible d'en tirer des conclusions générales. Par ailleurs, en ce qui concerne les entretiens avec les élèves passés par la CLIM, ils apportent finalement davantage d'éléments sur leur orientation actuelle que sur leur appartenance à la CLIM.

Les témoignages des élèves nous montrent que l'intégration dans une CLI n'est pas toujours aisée à vivre pour eux. Si d'un côté, ils attribuent à cette classe des caractéristiques positives – c'est un lieu de protection, rééducatif ou apportant du réconfort –, ils ne sont pas dupes quant à l'image socialement dévalorisante du spécialisé. Ce constat rejoint les résultats de recherches semblables (Trachsel, 2014 ; Meuli et Zucchone, 2013). Dès lors, la construction d'un sentiment d'appartenance, un processus complexe en soi, s'avère souvent compliquée et associée à des sentiments ambivalents. Parmi les élèves interrogés, trois cas de figures peuvent être distingués :

- les élèves qui ont développé un fort sentiment d'appartenance à la CLI ; ils y ont noué des relations d'amitié avec des camarades, et le fonctionnement, tout comme les liens privilégiés avec les professionnels qui répondent à leurs besoins, les rassurent ;
- les élèves qui arrivent à dépasser leurs appréhensions, mais qui ont toujours besoin d'être rassurés sur le fait qu'au fond, la CLI et les élèves – et donc surtout eux-mêmes – ressemblent aux autres classes et aux autres élèves du CO. Leur lieu de référence est la CLI ;
- les élèves qui ont besoin de se détacher de l'image du spécialisé. La honte ressentie par rapport à la CLI reste très présente. Difficile dans ces circonstances de se sentir à sa place dans cette classe.

La question de l'appartenance à la classe régulière dans laquelle certains élèves sont intégrés est plus délicate à cerner à travers nos entretiens. Si, pour l'élève intégré pour deux heures par semaine, il semble évident que le partage d'un temps très limité avec une classe régulière permet difficilement de créer des liens suffisamment forts pour se sentir appartenir à ce groupe, la situation de l'élève avec un taux d'intégration élevé montre que ceci n'est pas toujours une condition suffisante. Cette jeune fille a créé de fortes attaches dans la CLI et s'y sent bien. Il lui est difficile de quitter ce lieu réconfortant et rassurant, et cela d'autant plus que dans la classe régulière, elle se sent moins acceptée et rencontre quelques difficultés scolaires. Ainsi, si le facteur temps d'intégration est un paramètre important pour favoriser le sentiment d'appartenance, il n'est certes pas le seul ; d'autres éléments d'ordre contextuels, relationnels ou encore personnels influencent cette construction.

4.5.2 Les parents

Des perceptions de la CLI ou CLIM contrastées de la part des parents

La transition vers le CO est abordée différemment selon les parents et on observe des réactions contrastées et souvent analogues à celles de leurs enfants. Pour plusieurs parents, l'idée d'un passage en CLI avait été vécue comme un soulagement du fait qu'ils ne pouvaient envisager un passage directement dans une classe régulière du CO. *« Ça, c'était mon angoisse aussi : qu'elle aille dans... Qu'une fois qu'elle ait fini la classe spécialisée... en classe normale »*. Un autre parent dit : *« Moi,*

j'avais peur… par rapport au handicap de notre fils, par rapport à comment il va être jugé. » Par contre, la présence de cette classe spécialisée dans le CO est appréciée et constitue ainsi une certaine continuité par rapport au regroupement de classes spécialisées au primaire.

Ainsi, plusieurs des parents interrogés perçoivent les CLI de manière positive, comme une continuité, voire une opportunité en termes de parcours scolaire pour leur enfant. *« Pour nous, c'était un petit peu une suite de tout ce que notre fils avait vécu depuis sa rentrée à l'école. Donc c'était une suite, et une suite où il pouvait intégrer une école dite 'normale' tout en ayant sa petite partie de spécialisé, en fait. »* Pour ces parents, c'est rassurant de savoir leur fils dans une petite structure où il est accompagné et le rythme adapté à son niveau.

Pour d'autres parents qui ont espéré un passage dans l'enseignement régulier pour leur enfant, la transition dans une classe intégrée était plus difficile à accepter. Parmi eux, on voit des parents dont la représentation de la CLI a évolué positivement.

> *Moi, je suis pas d'accord du tout au début. Pour moi, c'est depuis le début du CO, il est capable d'aller directement au CO, moi je préfère. Parce qu'il travaille… Qu'est-ce qu'ils [les enseignants] donnent [comme] travail ? Parce que les classes spécialisées, elles ne donnent pas beaucoup de devoirs, de choses comme ça. […] Après j'ai vu que peut-être, il a besoin [de] plus et puis pour moi je suis content, parce qu'il travaille plus et il va grandir dedans, et ça va.*

Si ce père exprime ainsi sa satisfaction de voir son fils poursuivre une évolution qui lui permet actuellement de passer dans l'enseignement régulier, une autre mère consent une évolution positive de son fils, notamment au niveau scolaire, mais certains doutes subsistent : comment savoir où il en serait s'il avait intégré le cycle ordinaire ? Où en est-il en comparaison avec les exigences de l'enseignement ordinaire ?

Mais pour d'autres parents qui voient tous leurs espoirs d'un retour rapide de leur enfant dans l'enseignement régulier s'envoler, la déception est à la hauteur de leurs attentes, à l'instar de ces parents qui n'étaient pas d'accord sur cette orientation et qui ont le sentiment de l'avoir subie ou d'avoir été convaincus par des arguments qu'ils ne retrouvent pas dans la réalité. Pour eux, la CLI représentait une étape intermédiaire permettant à leur enfant de rejoindre, après une année, une filière du CO. Mais ils arrivent à la conclusion que la CLI, *« c'est une voie de garage »* où la seule issue possible serait un retour dans une structure séparative du spécialisé au niveau de la formation professionnelle.

Les parents des deux élèves ayant fait la CLIM l'année passée expriment également deux perceptions contrastées concernant cette classe qui ne sont pas sans lien avec l'issue de leur fils après cette année d'intégration. Pour les uns, la CLIM est vue comme une classe qui *« permettait à mon fils de rattraper le retard qu'il avait […]. Et puis ça lui a permis de mettre un pas dans l'école, je pense, ordinaire qui est le CO. […] Donc pour moi, ça lui permettait de faire le relais entre le spécialisé et le cycle ordinaire. »* Ainsi, la CLIM a permis à leur fils d'atteindre l'objectif à tous les deux puisqu'il est actuellement en 10e CT. Un passage en 11e atelier aurait été vécu comme un échec. Pour les parents de l'autre élève qui disent avoir subi l'orientation de leur fils en CLIM, cette classe n'a pas répondu à leurs attentes, du fait qu'il se trouve actuellement en 11e atelier, une orientation avec laquelle ils ne sont pas du tout en accord et se sentent une nouvelle fois trahis par le système scolaire.

Entre grande satisfaction et regard critique

Pour les parents qui ont accueilli positivement l'orientation de leur jeune en CLI ou CLIM, la satisfaction est à la hauteur de leurs attentes. Ils apprécient le travail effectué par les équipes des CLI, en particulier l'encadrement, le suivi rapproché des jeunes et l'adaptation de l'enseignement. Pour ces parents, les progrès de leur enfant sont sensibles. Ceux-ci se manifesteraient particulièrement dans des domaines tels que l'autonomie, l'attitude face au travail scolaire et la maturité. Ils sont rassurés de constater l'épanouissement de leur jeune dans l'actuel cadre scolaire : *« un adolescent de 14-15 ans qui rentre à la maison avec le sourire, c'est que quelque part, il passe une bonne journée. »* Et puis, d'autres parents sont soulagés d'observer le climat positif instauré dans le CO de leur enfant et louent le fait *« qu'ils ont réussi à créer une osmose dans cet établissement entre les enfants 'normaux' et les*

enfants dits 'à problèmes' ou de la CLI, qui est assez belle. […] On va dire que même avec les autres jeunes, j'ai jamais entendu qu'il y a eu des moqueries par rapport aux jeunes qui sont là-bas qui ont des soucis ou des handicaps. »

Ces parents apprécient également le contact régulier avec les professionnels qui leur permet d'être tenus au courant, notamment en cas de soucis. Ils décrivent les professionnels comme étant à *« l'écoute des parents »*. Les parents ayant pu expérimenter les échanges basés sur le PEI y trouvent leur compte, la formulation par écrit des objectifs et de l'évaluation des progrès de leur enfant les aide à mieux les appréhender. L'absence d'un tel document laisse les parents davantage dans le flou, comme le relèvent ces parents : *« Vous me dites elle est pas ci, elle est pas ça, mais prouvez-moi, montrez-moi, dites-moi ce qu'elle fait. »* Il leur est plus difficile de saisir concrètement les difficultés de leur fille et surtout aussi quels sont les objectifs et les moyens d'y arriver qui sont développés par l'équipe CLI.

Pour les parents qui étaient plutôt réservés quant à une transition en CLI ou CLIM, on a pu noter que ceux ayant pu observer une plus-value pour leur enfant, en particulier lorsque cela aboutit à un retour dans l'enseignement régulier, se disent satisfaits de ces dispositifs. Cependant, lorsque les réticences de départ se transforment en déception en raison d'un décalage entre les attentes et l'expérience vécue, le regard se fait plus critique.

D'une part, c'est la dimension intégrative des CLI qui est remise en question. L'exemple très factuel du décalage entre la CLI et le reste du CO en termes d'horaire interroge :

> *L'intégration, c'est pas de commencer 15 minutes après tout le monde, parce que les élèves de la CLI commencent 15 minutes après les élèves normaux, parce qu'il faut pas qu'ils se mélangent ensemble ou je sais pas quoi. Ils finissent à des horaires qui sont pas les mêmes non plus […] Donc, il y a un décalage. L'intégration, c'est : tout le monde arrive en même temps. Et ça je comprends pas.*

Au-delà de cet aspect administratif de l'intégration, ce sont les objectifs de l'intégration et plus généralement de l'école que ces parents questionnent :

> *Intégration… Pour moi, ce mot il faut l'enlever de la CLI. L'intégration, il n'y en a pas, ça n'existe pas. Pas d'intégration si ce n'est ce qu'ils nous disaient après : « Oui, mais on est intégré au milieu d'un CO. Donc à la récréation, ils sont avec les autres ». Ça on s'en fout, elle a une vie sociale à côté, ma fille. L'intégration on s'en occupe nous, c'est le rôle des parents... au niveau social. Nous, c'est au niveau scolaire qu'on veut de l'intégration. Si elle est dans une école, c'est pas pour avoir un rôle social, c'est pour un niveau scolaire. Et là, on était trompé sur la marchandise.*

Ces parents soulèvent la question au sujet de l'intégration scolaire dans le CO et donc en termes d'apprentissage et de programme scolaire. Ils regrettent vivement que l'intégration soit essentiellement pensée en termes sociaux, en délaissant, selon eux, les apprentissages scolaires. Par ailleurs, ils relèvent d'une part le manque de continuité des intégrations d'une année à l'autre :

> *Elle était intégrée en biologie l'année passée, donc elle a fini au mois de juin intégrée en biologie en R2, R3, je sais plus, où il y avait de la place parce qu'évidemment… ils ont dû attendre le mois de novembre de l'année scolaire qui a suivi pour la remettre en intégration. Donc pourquoi elle finit… Elle fait avril-mai-juin intégrée, en juin c'est fini, il y a les vacances et elle attend novembre d'après pour être réintégrée en biologie… Ça sert à rien.*

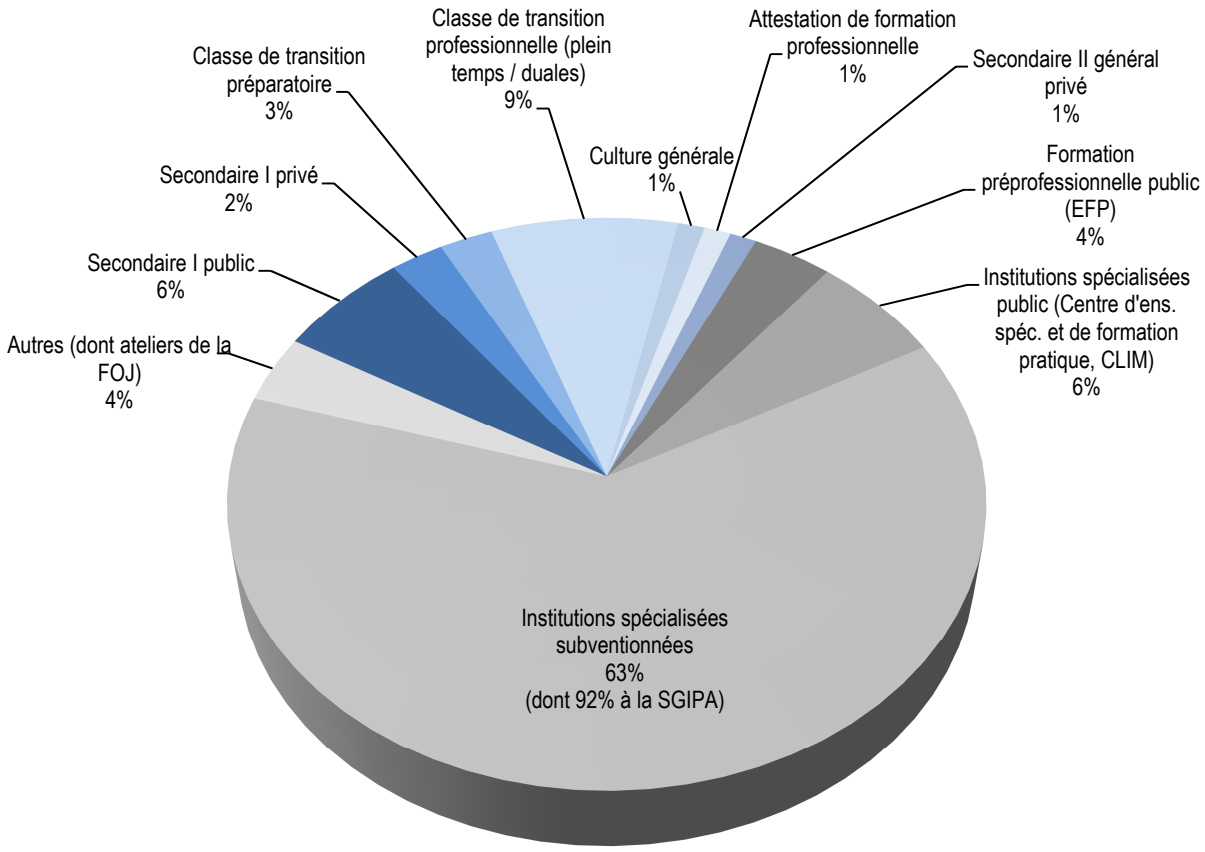
Par cette question à propos de la (non-)continuité des intégrations dans le régulier, à quoi ils ajoutent celle de leur ampleur (nombre de périodes passées en ordinaire), ces parents s'interrogent sur le(s) but(s) recherché(s). Qu'est-ce que trois mois de cours par-ci et par-là dans une matière peuvent apporter à l'élève en termes d'apprentissage ? En quoi ces moments passés dans une classe régulière permettent aux élèves de développer leurs connaissances et les aident à se diriger ensuite vers une formation professionnelle ? Des préoccupations auxquelles ces parents estiment que les CLI ne permettent pas d'apporter de réponses.

4.6 Orientation des élèves à l'issue d'une classe intégrée

4.6.1 Les élèves des classes intégrées (CLI)

Les CLI n'ont pas pour objectif premier d'être une passerelle vers le CO ou, de manière plus générale, vers la voie régulière. Dans les faits, près d'un quart des élèves des CLI (23% pour la période 2012-2017) rejoignent à leur sortie de la CLI le système régulier. Une majorité des élèves des CLI (63%) sont scolarisés à leur sortie dans des institutions spécialisées subventionnées, en l'occurrence la SGIPA, une structure du spécialisé séparative.

Figure 18. Situation des élèves l'année qui suit la sortie d'une CLI (2012-2017)



N.B. N=80 élèves qui ont quitté une CLI et pour lesquels l'orientation est connue sur les 207 élèves ayant été scolarisés en CLI.
Ne figurent pas les élèves pour lesquels la nBDS n'est pas renseignée concernant leur scolarité à l'issue de la CLI.

L'orientation consécutive aux CLI est révélatrice de l'insuffisance de structures intégratives/inclusives à l'ESII : les élèves des CLI sont intégrés à l'ESI (selon différentes modalités) puis une majorité ne l'est plus à l'ESII. Cette absence de cohérence dans la politique intégrative pose question. Elle génère de fortes désillusions de la part des élèves et des parents qui questionnent le gain de l'intégration à l'ESI. Du point de vue des professionnels du spécialisé, les avis s'opposent à ce sujet, certains y voyant un gain en termes d'apprentissage de l'autonomie par rapport à des structures séparatives de l'ESI (p. ex. CMP) alors que d'autres questionnent réellement la plus-value de l'intégration qui peut générer des situations de souffrance chez certains élèves et traduit selon eux une forme de violence dans la prise en charge des élèves : *« Le discours est incohérent, entre l'ouverture vers la société avec les CLI puis tous dans le même caisson… J'ai l'impression d'une certaine violence »*.

Par ailleurs, les professionnels des CLI pointent leur méconnaissance des structures de l'ESII. Ils déplorent d'une part l'inexistence de référentiel répertoriant les structures de l'ESII, et d'autre part le

fait qu'ils ne soient pas insérés dans un réseau institutionnel d'échange avec les structures de l'ESII. Plusieurs professionnels des CLI ont dû eux-mêmes construire ce référentiel et l'actualisent en fonction des évolutions de ces structures, ce qui ajoute encore à leur charge de travail.

L'orientation consécutive aux CLI questionne aussi les apprentissages effectués en CLI. Les apprentissages sont très peu dédiés aux compétences préprofessionnelles alors que dans les faits, une majorité des élèves sont orientés vers la voie préprofessionnelle (cf. les ateliers protégés de la SGIPA). Dans ce sens, l'introduction des maîtres d'atelier se justifierait pleinement[19]. L'idée d'accueillir des maîtres d'atelier dans les CLI séduit d'ailleurs les professionnels des CLI qui estiment que l'enseignement du maître d'atelier donnerait du sens aux apprentissages et préparerait mieux les élèves des CLI à la voie préprofessionnelle.

La comparaison entre l'orientation à l'issue des CLI et celle à l'issue des EFP – des structures séparatives mais avec un rapport avec le monde professionnel que n'ont pas les CLI – amène des éléments d'analyse supplémentaires. Les EFP, comparativement aux CLI, mènent plus fréquemment vers une classe de transition professionnelle (30% *vs* 9%) et moins fréquemment vers des institutions spécialisées subventionnées (en l'occurrence, la SGIPA, 25% *vs* 63%). La comparaison de ces parcours à l'issue des EFP et des CLI peut questionner. Une structure séparative (EFP) oriente davantage vers des structures non séparatives (et préprofessionnelles) alors qu'une structure intégrative et plutôt scolaire (CLI) oriente davantage vers une structure séparative (et préprofessionnelle).

Figure 19. Situation des élèves une année après la sortie des EFP (2012-2017)

	N	%
Enseignement secondaire I public	20	5
Enseignement secondaire I privé	3	1
Classe de transition professionnelle (plein temps/duale)	126	30
Classe de transition professionnelle (plein temps/duale) + institution spécialisée subventionnée (ORIF)	2	0
Attestation de formation professionnelle	4	1
Enseignement secondaire II général privé	1	0
Institution spécialisée public (Centre d'enseign. spécialisé et de formation pratique, CLIM, CLI, CMP)	93	22
Institution spécialisée subventionnée (SGIPA quasi exclusivement)	106	25
Institution spécialisée subventionnée (ORIF)	42	10
Institution spécialisée subventionnée (ORIF) + classe de transition professionnelle (plein temps/duale)	1	0
Autres (dont ateliers de la FOJ)	27	6
Total	**425**	**100**

N.B. Ne figurent pas les élèves pour lesquels la nBDS n'est pas renseignée concernant leur scolarité à l'issue de l'EFP.
Source : SRED.

4.6.2 Les élèves de la classe intégrée mixte (CLIM)

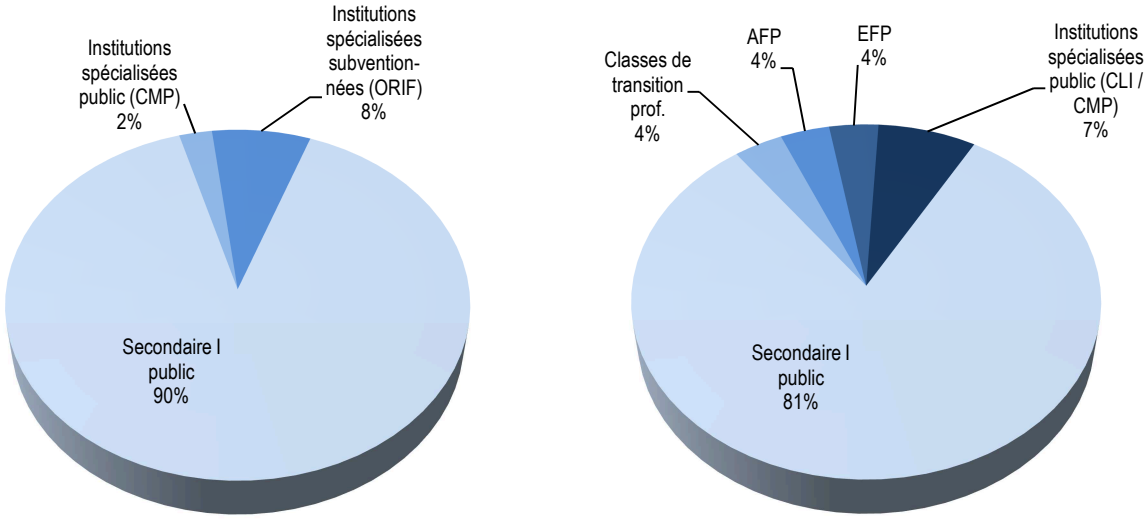
La CLIM remplit sa fonction de passerelle vers l'enseignement régulier : sur la cohorte d'élèves du spécialisé (années scolaires 2012 à 2017) ayant transité par cette classe, 91% rejoignent l'année d'après la voie régulière, essentiellement le CO *(Figure 20a)*. Parmi ceux-ci, 44% s'orientent vers le préprofessionnel (classe atelier), 56% vers une filière plus académique. Le retour dans le système régulier est durable deux ans après une CLIM : parmi les élèves du spécialisé qui ont rejoint le système régulier à leur sortie de la CLIM, 86% poursuivent leur scolarité dans ce même système (à l'ESI ou à l'ESII) l'année d'après, les autres intégrant une formation de l'ORIF.

[19] Depuis la rentrée 2018, des maîtres d'atelier enseignent dans certaines CLI.

Quant aux élèves rattachés à l'enseignement régulier et qui ont fréquenté la CLIM, 89% continuent leur scolarité dans l'enseignement régulier, essentiellement au CO *(Figure 20b)*, et parmi ceux-ci, une majorité (68%) s'oriente vers le préprofessionnel (classe atelier).

Figure 20. Situation des élèves l'année qui suit la sortie de la CLIM (2012-2017)

a. Élèves de l'enseignement spécialisé **b. Élèves de de l'enseignement régulier**



N.B. N=41 élèves de l'enseignement *spécialisé*, respectivement N=27 élèves de l'enseignement *régulier* qui ont quitté la CLIM et pour lesquels l'orientation est connue, sur les 80 élèves ayant été scolarisés en CLIM.

Ne figurent pas les élèves pour lesquels la nBDS n'est pas renseignée concernant leur scolarité à l'issue de la CLIM.

La durée de la CLIM – une année – implique néanmoins que les projets d'orientation des élèves soient très rapidement construits. Des professionnels de la CLIM pointent alors la difficulté de co-construire si rapidement en équipe et avec le jeune un tel projet :

> *C'est vrai, c'est court une année. Donc je trouve qu'on est pas mal sollicité assez rapidement pour des projets de sortie. En même temps, le jeune il n'a pas vraiment eu le temps de se poser […] je trouve qu'on est très vite en train de parler de sortie parce que par la force des choses, il y a des écoles où il y a, à un moment donné, l'orientation qui doit se faire. Alors on parle de sortie entre nous et on parle pas forcément aux élèves…*

Cet élément, allié au besoin d'étendre la collaboration interprofessionnelle sur deux ans (cf. section 4.4) milite en faveur d'un accroissement de la durée de la CLIM.

5. Conclusions

Pour conclure ce rapport, plusieurs points nous semblent devoir être abordés. Dans une première section, il s'agira d'offrir tout d'abord une synthèse des principaux résultats mis en évidence dans le cadre de cette évaluation puis, sur cette base, de formuler un certain nombre de recommandations vis-à-vis du dispositif des CLI, qui tend à se développer. Dans une deuxième partie, nous aborderons les limites de ce travail. Dans un troisième temps, nous proposerons une dernière lecture des CLI sous l'angle d'une comparaison inter-CLI. En effet, dans le cadre de ce rapport, nous avons considéré – avec les nuances qui nous semblaient nécessaires – les CLI comme un seul et même dispositif. Nous nous concentrerons ici sur l'homo- *vs* l'hétérogénéité des différentes CLI. Enfin, une dernière réflexion portera sur le choix institutionnel actuel de développement des CLI plutôt que de CLIM.

5.1 Synthèse des principaux résultats et recommandations

5.1.1 Que retenir de cette étude ?

Cette étude avait pour objectif d'évaluer les classes intégrées du CO. Pour répondre à cet objectif général, nous avons choisi *(1)* d'analyser le cadre régissant la mise en place de ces classes intégrées et *(2)* de rencontrer les différents acteurs impliqués, qu'il s'agisse des professionnels éducatifs ou des élèves et de leurs parents. Cette étude a fait ressortir plusieurs constats qu'il nous semble important de synthétiser ici. Ils sont énoncés spécifiquement pour les CLI, la CLIM se révélant finalement très différente sur la majorité des aspects. Ces constats sont repris en écho aux questions de recherche formulées dans la partie 2.5.

1. Comment ont été mises en place les CLI et comment sont-elles organisées ?

Sur cette question, nous avons utilisé à la fois la documentation à disposition et les entretiens menés auprès des professionnels. Un premier résultat réside dans le peu de cadre formel associé au déploiement des CLI. Si l'absence de cadre formel peut permettre aux acteurs de bénéficier d'une certaine autonomie dans leur pratique, cette absence peut également être perçue comme une forme d' « abandon » de la part de l'institution. Sur le plan organisationnel, la DGOMP et la DGEO ont pu collaborer pour réfléchir et choisir les CO dans lesquels installer des CLI. Cependant, le développement de chaque CLI dépend des professionnels en place, et peut donc varier d'une structure à l'autre. Il en va de même concernant l'implication respective des professionnels de l'EO et de l'OMP. La cohabitation et la plus ou moins grande interaction entre ces professionnels dépend largement de leur volonté. Finalement, on reste dans une logique plutôt cloisonnée, avec des prestations qui relèvent soit d'une direction générale, soit de l'autre, et qui peuvent complexifier, du point de vue administratif, l'intégration des CLI.

2. Quelle place est faite à l'intégration pour les élèves et les professionnels des CLI ?

L'intégration des CLI est avant tout conçue pour permettre aux élèves d'évoluer dans l'environnement scolaire régulier. C'est la CLI, en tant que dispositif de l'enseignement spécialisé, qui est intégrée dans un CO. C'est ensuite aux professionnels et aux élèves de la CLI de s'intégrer dans ce lieu. On trouve dans les entretiens l'idée que la CLI est en quelque sorte « invitée » dans un environnement et qu'elle doit, de ce fait, se plier aux règles et aux normes du CO. On est donc essentiellement dans une démarche d'assimilation. Celle-ci peut être nuancée et plus tournée vers l'intégration, en fonction de la volonté des acteurs du CO. Mais dans l'ensemble, les professionnels relèvent que les CLI constituent une nouvelle offre, plus intégrative que ce qui préexistait. Pour les élèves, l'intégration– si on la

comprend dans un sens générique de proximité avec l'enseignement régulier – peut prendre différents formats dont la réelle valeur intégrative et/ou inclusive est discutée par plusieurs acteurs.

3. Comment est conçue l'évaluation des acquis des élèves en CLI ?

Dans le cadre de ce travail, l'évaluation des acquis des élèves est conçue comme au service de l'apprentissage. En ce sens, c'est une opportunité qui doit être offerte aux élèves. C'est un raisonnement que l'on retrouve de plus en plus dans la littérature, en témoigne par exemple une note d'information récente de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance qui, pour la première fois, propose une première évaluation des acquis des élèves en situation de handicap (DEPP, 2019). Nous avons pu observer à travers les entretiens menés que les pratiques et la conception de l'évaluation varient d'une CLI à l'autre. Mais dans la majorité des cas, l'évaluation est peu formalisée, tant sur les contenus que sur le plan de la forme. Les choses pourraient évoluer avec la mise en œuvre du PEI. L'évaluation est dans tous les cas multifactorielle. Mais le lien avec le PER n'est pas fait de manière systématique.

4. Comment s'opérationnalise le travail entre professionnels en charge des élèves de la CLI ?

De nombreux professionnels gravitent autour des élèves de la CLI. Pour cette quatrième question, nous nous sommes concentrées sur la collaboration entre professionnels de la CLI et professionnels du CO. Le premier constat est que cette collaboration n'a pas été pensée a priori. En effet, comme nous l'avons vu, la CLI s'installe dans un CO mais cela n'implique pas de facto une collaboration. Celle-ci doit donc se construire. Dans les entretiens menés auprès des professionnels, on note principalement des moments d'échanges ponctuels et informels, qui peuvent aller jusqu'à une co-intervention lorsque les professionnels du CO enseignent à la CLI.

5. Comment l'expérience de la scolarisation en CLI est-elle vécue par les élèves et par leurs parents ?

Être scolarisé en CLI ne signifie pas la même chose pour tous les élèves. D'une part parce que leurs situations et besoins respectifs peuvent varier, et d'autre part parce que, une fois en CLI, leur parcours est différent – notamment en termes d'intégrations – en fonction de leurs acquis scolaires et/ou sociaux. Dans l'ensemble, les élèves appréhendent l'arrivée en CLI en raison de l'image dévalorisée associée aux élèves de l'enseignement spécialisé. Dans le même temps, il y a une satisfaction voire une fierté pour certains à intégrer un CO. Pour certains, la perception varie ensuite en fonction du groupe-classe, ce que l'on pourrait retrouver dans toute classe d'ailleurs. Et une difficulté émerge pour les élèves qui ont des périodes d'intégration en classe régulière. Il faut alors jongler entre une structure plutôt protectrice (la CLI) et la classe régulière où il n'est qu'un élève parmi d'autres, voire un élève du spécialisé – avec l'image négative associée – au milieu d'une classe régulière. Du côté des parents, la vision est aussi contrastée : si pour certains c'est un pas en avant pour leur enfant, d'autres pensent au contraire avoir été « piégés », la CLI ne constituant pas pour eux un dispositif intégré.

6. Que deviennent les élèves passés par la CLI ?

Du point de vue de l'orientation, les élèves rejoignent majoritairement à la sortie de la CLI des structures de l'enseignement spécialisé et/ou professionnalisantes. Ce résultat questionne la continuité des parcours des élèves tant sur l'aspect structurel (dispositif intégré *vs* séparatif) que sur le plan des apprentissages (scolaires *vs* professionnel). De plus, les professionnels reconnaissent et regrettent une certaine méconnaissance des structures de suite que les élèves pourraient rejoindre à la sortie des CLI. Enfin, si l'objectif prioritaire des CLI n'est pas un retour vers l'ordinaire, il s'avère que presque un quart des élèves des CLI rejoignent le système régulier à leur sortie des CLI. Il s'agit là d'un pourcentage non négligeable.

Ces principaux résultats, tout comme l'analyse comparative que nous avons menée tout au long de ce rapport avec la CLIM, nous amènent à formuler, dans la section suivante, un certain nombre de recommandations.

5.1.2 Quelles recommandations formuler ?

	Recommandations
Cadre et organisation	▪ Définir un cadre en précisant différents aspects d'ordre organisationnels et fonctionnels des CLI comme les objectifs, le public cible, les rôles respectifs des acteurs des deux entités du DIP, certains processus comme celui de la demande d'intégration
	▪ Intégrer dans ce travail de définition du cadre les équipes CLI, en particulier les responsables pédagogiques. Cette formalisation permet d'assurer une base commune entre les différentes CLI et une compréhension partagée de l'organisation et le fonctionnement des CLI
	▪ Associer les DESI et un acteur de terrain (un responsable pédagogique expérimenté p. ex.) à la présentation du dispositif aux directeurs de CO pressentis pour accueillir une CLI dans leur établissement
	▪ Élargir la collaboration interinstitutionnelle au niveau des directions organisationnelles en impliquant davantage la DGEO dans l'ensemble du processus de mise en place et de suivi d'une CLI
	▪ Renforcer la communication/collaboration entre directeurs de CO et DESI afin de développer une meilleure compréhension mutuelle des fonctionnements institutionnels respectifs afin d'augmenter la cohésion entre ces deux cultures CO-OMP
	▪ Prévoir une double inscription/scolarité des élèves de CLI afin de prendre en considération leur présence dans les classes régulières au niveau des ressources budgétaires attribuées à l'établissement du secondaire I
	▪ Prévoir une inscription des élèves de CLI dans le registre du CO concerné afin d'assurer leur intégration administrative dans l'établissement
Intégration	▪ Clarifier la communication autour des opportunités, de la signification et des objectifs des intégrations
	▪ Mener une réflexion sur le choix des filières propices aux intégrations ; tenir compte dans les effectifs des classes ordinaires des intégrations d'élèves de la CLI
	▪ Planifier et organiser les intégrations dans une classe ordinaire dans la mesure du possible dès le début de l'année scolaire afin d'éviter que les élèves intégrés arrivent en classe après plusieurs mois de cours
	▪ Comptabiliser les heures d'appui dans l'horaire des enseignants spécialisés ; mener une réflexion sur les cours d'appui (qui doit les donner ?), nécessaires au succès d'une intégration
Collaboration et identité professionnelle	▪ Envisager l'aménagement, pour les enseignants réguliers qui accueillent un élève CLI, d'espaces-temps destinés à la collaboration avec les professionnels du spécialisé
	▪ Réfléchir sur les possibilités de décloisonner l'organisation des CLI pour faire bénéficier l'établissement de l'apport des professionnels de l'OMP
	▪ Augmenter la porosité de la CLIM en permettant une continuité de la collaboration entre enseignants spécialisés et enseignants ordinaires qui accueillent les élèves à leur sortie de la CLIM
	▪ Accompagner les professionnels du spécialisé dans la construction de leurs nouveaux rôles professionnels
	▪ Accompagner l'arrivée des nouveaux professionnels – les maitres d'atelier (p. ex. s'assurer qu'ils ont les moyens d'exercer leur métier – les ateliers dans les CO sont-ils des ateliers adéquats à l'apprentissage de gestes préprofessionnels ?)

Enseignement et évaluation	▪ Prévoir une formation continue aux enseignants spécialisés pour les familiariser avec le programme scolaire du secondaire I
	▪ Construire des évaluations diagnostiques formalisées à l'arrivée des élèves en CLI
	▪ Construire les objectifs d'apprentissage en référence explicite aux évaluations diagnostiques susmentionnées et au PER
	▪ Construire les évaluations des acquis en référence explicite au PER
	▪ Ouvrir les PEI des élèves aux différents acteurs de l'OMP et de l'EO impliqués dans leur scolarité
Parcours et orientation des élèves	▪ Ouvrir les CLI aux perspectives de formation professionnelle en poursuivant l'introduction des maîtres d'atelier
	▪ Initier / poursuivre les échanges et réflexions avec les acteurs de l'ESII de manière à assurer une continuité des mesures intégratives / inclusives dans le cursus scolaire des élèves
	▪ Penser l'orientation d'élèves de la CLI vers le (pré)professionnel en amont en menant une réflexion sur une plus grande ouverture des CLI sur des structures (pré)professionnelles, voire sur le monde professionnel. Dans ce cas, nécessaire réflexion sur le PEI, dans lequel les compétences préprofessionnelles sont peu développées
	▪ En lien avec la formation obligatoire jusqu'à 18 ans (dont l'un des axes est l'orientation vers la voie professionnelle), questionner la possibilité d'ouvrir les CO sur le professionnel en faisant bénéficier aux élèves de l'ordinaire d'enseignements du maître d'atelier (en co-enseignement avec les enseignants de travaux pratiques ?)

5.2 Limites de cette évaluation

Comme dans toute recherche, les travaux rapportés ici présentent certaines limites. Elles renvoient principalement à deux aspects.

Population interrogée

Pour des raisons de calendrier, le nombre d'élèves interrogés est relativement restreint. Étant donné que chaque situation d'élève présente des caractéristiques très diverses en termes de profil, de contexte familial, de parcours scolaire, de modalités d'intégration en classe régulière et qui impactent diversement leur vécu en CLI, il est difficile d'en extraire des généralités. Cette réserve concerne tout particulièrement le cas de la CLIM de Montbrillant, en elle-même très différente par rapport aux autres CLI, à quoi s'ajoutent les situations et parcours différents des deux élèves interrogés. Ce constat est également valable pour les parents. Cela n'enlève toutefois rien à la richesse des témoignages recueillis.

Quant au recueil d'informations auprès des enseignants réguliers des quatre établissements sélectionnés, après plusieurs sollicitations nous avons réussi à trouver des volontaires pour un entretien. Si le nombre d'enseignants interrogés peut être considéré comme suffisant, il est difficile de savoir s'ils sont représentatifs de la posture vis-à-vis de ces classes ou bien si ce sont justement les enseignants les plus favorables et les plus investis qui nous ont accordé un entretien. Pour aller plus loin dans la compréhension de l'accueil réservé aux CLI, il aurait également été intéressant de mener des entretiens avec des enseignants qui y sont moins favorables.

Indicateurs choisis

Pour évaluer un dispositif, il est a priori nécessaire d'en connaître les objectifs. Cette évaluation est plus complexe lorsque les objectifs sont peu formalisés. De fait, nous avons dû construire une évaluation autour d'indicateurs que nous avons jugés pertinents, en s'appuyant soit sur le contexte scolaire genevois, soit sur la littérature scientifique existante. Nous avons sur cette base choisi différentes entrées qui nous semblaient complémentaires, telles que l'intégration, l'évaluation ou encore la collaboration interprofessionnelle. L'appellation même du dispositif étudié, « classes intégrées », a contribué à ce choix. Pour autant, il est possible qu'une distance demeure entre les indicateurs utilisés et les objectifs initiaux des CLI tels que les décideurs ont pu les penser.

5.3 Les classes intégrées, toutes différentes ou toutes semblables ?

Nous proposons ici de nous interroger sur les différences ou points communs entre les CLI. En quoi ce dispositif fait preuve de stabilité et/ou de flexibilité, notamment en lien avec le fait qu'il s'agit d'un dispositif peu formalisé institutionnellement ? En d'autres termes, est-ce que toutes les CLI sont identiques ou au contraire différentes ? Comment la stabilité et la plasticité se traduisent dans ces classes dont la mise en œuvre était progressive (un processus qui se poursuit) ?

Ce qui est commun à l'ensemble des CLI et représente en quelque sorte la colonne vertébrale du dispositif, c'est leur structure et leur rattachement institutionnel : une classe du spécialisé, rattachée à l'OMP, intégrée dans un CO et encadrée par une équipe de professionnels de l'OMP, dont la composition en termes de métiers est la même partout (enseignant spécialisé, éducateur, psychologue, logopédiste). Le ratio d'enseignants spécialisés par rapport aux éducateurs et de deux pour un, ce qui peut être compris comme une volonté de mettre l'accent sur l'apport pédagogique et les apprentissages scolaires. L'intervention d'enseignants du CO dans la CLI pour un équivalent de quatre périodes par semaine constitue un autre aspect commun à toutes les CLI, tout comme le principe des intégrations individuelles en classes régulières.

À partir de cette organisation commune, des différences plus ou moins grandes peuvent être mises en évidence, différences qui dépendent de données contextuelles et qui, pour certaines d'entre elles, peuvent varier d'une année à l'autre.

1) Les *profils d'élèves* composant une classe : d'une année à l'autre, la composition d'une classe change puisqu'environ la moitié des élèves se renouvelle. Globalement, les équipes CLI notent une assez grande hétérogénéité entre les élèves de chaque CLI, notamment en termes d'acquisitions scolaires. Deux CLI se distinguent : les CLI de la Florence et de Budé accueillent toutes deux quelques élèves avec des déficiences, un handicap ou des troubles du spectre autistique. Cette donnée engendre une augmentation du taux d'encadrement éducatif dans ces deux CLI, mais se répercute aussi sur l'organisation de l'enseignement.
2) Le *fonctionnement* et *l'implantation* des CLI dans l'établissement sont le résultat de l'interaction de plusieurs paramètres :
   - *(a)* les besoins et les niveaux d'acquisition des élèves auxquels les professionnels des CLI s'adaptent ;
   - *(b)* la personnalité, la conviction et l'implication du responsable pédagogique ainsi que des autres membres de l'équipe CLI influencent non seulement la dynamique du groupe, mais également les relations avec la direction de CO et avec les enseignants réguliers et donc l'acceptation et la visibilité de l'équipe dans l'établissement. Ces caractéristiques sont d'autant plus importantes que ce sont les professionnels de l'OMP qui arrivent sur le territoire du CO. Les responsables pédagogiques détiennent un rôle central : ce sont eux qui apportent une identité à la CLI, qui initient le fonctionnement de la CLI et de l'équipe CLI et suggèrent la répartition des rôles dans l'équipe ;

(c) la posture de la direction vis-à-vis de la CLI et de la politique scolaire inclusive influence l'accueil de cette classe, la place qui lui est accordée dans l'établissement et la collaboration instaurée avec les professionnels de l'OMP. La volonté de collaboration des directeurs est une dimension importante car les directeurs peuvent faciliter ou au contraire freiner le fonctionnement des CLI, en particulier en ce qui concerne les intégrations individuelles. L'intérêt des directions d'avoir une CLI dans leur établissement dépend aussi des bénéfices qu'elles perçoivent, un domaine où les attentes de certains directeurs ont été déçues.

3) L'*ancienneté* de la CLI dans l'établissement : se faire connaitre, faire sa place et construire des relations et des collaborations constructives sont des démarches qui ont besoin de temps, d'autant plus que les établissements du secondaire I sont très grands et que les horaires des enseignants du régulier se caractérisent par une grande variabilité. De ce fait, les possibilités de rencontre sont réduites.

4) Les *pratiques évaluatives* des professionnels de l'OMP diffèrent largement d'une CLI à une autre, notamment par rapport à la prise en compte du PER et en termes de formalisation et d'explicitation. Il en est de même en ce qui concerne la manière de s'emparer du PEI qui semble pour l'instant fortement influencée par son appréciation par les professionnels. En ce qui concerne l'évaluation effectuée par les enseignants du CO en cas d'intégration en ordinaire, les pratiques sont tout aussi diversifiées et souvent peu formalisées. Et l'utilisation des notes se fait uniquement si l'élève a réussi son évaluation. Dans quelques CLI, un formulaire pour les bilans trimestriels a été construit pour donner un cadre commun à ces évaluations effectuées par les enseignants du CO.

5) Les *contenus scolaires* et les *choix pédagogiques* sont diversifiés, d'une part en raison de l'enseignement différencié qui suppose une adaptation aux besoins des élèves, et d'autre part du fait que l'enseignement spécialisé permet une marge de manœuvre par rapport au PER.

6) Les *intégrations individuelles*, en termes de nombre d'élèves qui en bénéficient et de nombre de périodes par intégration, sont assez variables d'une CLI à l'autre (cf. *Figure 15*). Si la CLI de Cayla se distingue des autres par le nombre élevé d'élèves ayant un fort taux d'intégration, on peut noter que deux des CLI les plus récemment ouvertes ont, au contraire, un nombre très restreint d'intégrations individuelles. Profils d'élèves, durée de fonctionnement de la CLI et places d'intégration mises à disposition peuvent expliquer ces variations.

En fonction de ces éléments, on peut convenir que deux des sept CLI se distinguent par certains profils d'élèves qui y sont accueillis et par conséquent, par l'importante hétérogénéité qui profilent ces CLI.

Cependant, au niveau du fonctionnement, chaque équipe s'organise en fonction de l'établissement (direction, enseignants, places d'intégration disponibles), des caractéristiques des élèves, des intérêts de différents membres de l'équipe et de leur expérience dans la CLI. Il y a toutefois un fil conducteur commun qui relie les CLI : ces professionnels partagent la même culture institutionnelle et les responsables pédagogiques se réunissent de manière informelle pour partager leurs expériences et mener des réflexions.

Finalement, peut-on parler d'un dispositif CLI ? On constate en effet qu'avec le développement de l'école inclusive, la notion de dispositif est couramment utilisée – sans pour autant avoir fait l'objet d'une définition – pour désigner des mesures ou des actions qui visent, entre autres, les élèves à BEP ou avec un handicap. À Genève, de nombreux dispositifs ont ainsi vu le jour depuis une dizaine d'années tels que le dispositif des assistants à l'intégration scolaire (AIS), le dispositif d'intégration et d'apprentissage mixtes (DIAMs), le dispositif des équipes pluridisciplinaires, le dispositif inclusif d'enseignement spécialisé (DIES) et les classes intégrées, pour ne citer qu'eux. Dans ce contexte, ce terme est souvent utilisé *« pour désigner un ensemble de moyens organisés, définis et stables, qui forment un cadre d'action réitérables, conduites pour répondre à un problème récurrent »* (Chartier, 2017, p. 23). Selon Chartier, il se réfère généralement à des innovations qui *« infléchissent tous la forme scolaire d'une manière ou d'une autre, en faisant rupture soit dans le temps habituel de l'école, soit dans la localisation, soit dans l'organisation de la classe »* (ibid., p. 7). Toutefois, si les dispositifs proposent des changements, ils n'ont pas la prétention d'être une réforme scolaire et de ce fait *« peuvent apparaitre et disparaitre, être mis en veilleuse, s'empiler, changer de sigle, ils ne bouleversent pas l'ordinaire, ils restent des innovations 'à la marge' »* (p. 25). De ce point de vue se

pose la question : est-ce que les dispositifs intégratifs mis en place dans le cadre du développement de l'école inclusive contribuent réellement à cette politique scolaire qui se veut innovatrice et reposant sur un changement de paradigme – l'école est priée de s'adapter aux élèves, et non le contraire (Thomazet, 2015) ? Ou jusqu'à quel point proposent-ils des changements qui permettent de ne pas remettre en question l'école actuelle ? Ces questions devraient faire l'objet de réflexions ou recherches complémentaires.

5.4 CLI et CLIM : quelle logique d'institutionnalisation ?

Nous avons vu que la CLIM et les CLI présentent différentes spécificités concernant l'intégration des élèves de l'enseignement spécialisé dans des classes intégrées du CO. Si la CLIM est restée unique, les CLI se sont quant à elles déployées et sont amenées à exister dans quasiment chaque CO. Pourquoi ce choix d'institutionnaliser les CLI et non la CLIM ? Ce questionnement, sans se limiter aux CLI(M), doit aussi intégrer la réflexion sur l'évolution des EFP.

Plusieurs axes peuvent être examinés pour analyser ce choix.

1) Sur un continuum allant vers *de plus en plus d'intégration* pour les élèves de l'enseignement spécialisé, les CLI peuvent a priori s'inscrire entre les EFP et la CLIM. Les EFP sont en effet des structures séparatives, alors que les CLI sont intégrées dans des CO et que la CLIM, en plus d'être intégrée dans un CO, prévoit une mixité (ordinaire/spécialisé) des élèves et des enseignants. En ce sens, les CLI présentent donc une solution intermédiaire, qui n'oriente le rapport régulier/spécialisé ni totalement vers la séparation, ni totalement vers l'intégration, voire l'inclusion. Une forme de compromis donc.
2) Sur un continuum allant *des contenus professionnels jusqu'aux contenus scolaires*, les CLI se situent encore une fois entre les EFP et la CLIM. Les EFP, comme leur nom l'indique, offrent une formation professionnelle dans un cadre séparatif. La CLIM propose une formation de type scolaire, avec pour objectif de permettre à tous les élèves de rejoindre l'enseignement régulier. Les CLI, quant à elles, proposent des contenus variés et plus individualisés, visant des objectifs scolaires mais aussi l'acquisition de compétences transversales telles que l'autonomie ou la confiance en soi (ce qui caractérise le spécialisé de manière générale). Si, jusqu'en 2018, les aspects professionnels n'apparaissaient pas dans l'offre de formation, les choses évoluent avec l'engagement de maîtres d'atelier. À nouveau, sur ce continuum, le choix du développement des CLI pourrait relever d'une forme de compromis, avec un dispositif où finalement tout semble envisageable. Ce qui amène au troisième axe.
3) En termes *d'offre de parcours de formation*, comment se positionnent ces différentes structures ? Du point de vue de l'avenir de ces jeunes, est-ce que le passage par une CLI constitue la solution à généraliser pour une majorité des élèves scolarisés dans un dispositif de l'enseignement spécialisé ? En termes de parcours, est-ce que ce type de structure offre la meilleure continuité dans le parcours des élèves ?

Quel que soit l'axe de réflexion envisagé, qu'est-ce qui fait pencher le choix vers les CLI, au-delà de l'idée d'un compromis évoqué ci-dessus ? Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour comprendre l'institutionnalisation progressive des CLI plutôt que (ou au détriment) des EFP ou de la CLIM.

- *Une meilleure adéquation entre les CLI et les besoins des élèves du spécialisé*
  C'est l'hypothèse qui semble la plus logique : ouvrir des structures qui correspondent le mieux aux besoins des élèves. Pour traiter cette hypothèse, il serait nécessaire de connaître le profil des élèves à qui ces structures sont destinées et les mettre en perspective avec *(1)* les profils d'élèves à qui sont destinés les EFP et la CLIM, et *(2)* les différents profils d'élèves du spécialisé et leur représentativité respective.
- *Une flexibilité de l'offre supérieure en CLI*
  Avec une structure qui ne pré-oriente pas d'emblée les élèves, comme c'est le cas avec les EFP qui dirigent les jeunes vers du professionnel, les CLI donnent l'impression d'une plus grande ouverture

vers des objectifs différents. Néanmoins, jusqu'à la rentrée 2018, seules les disciplines scolaires étaient enseignées dans les CLI. De manière plus générale, les CLI ne fixent pas d'objectifs généraux pour les élèves. On se situe plutôt dans un encadrement de type généraliste, avec un travail sur les disciplines scolaires et sur le développement social et cognitif de l'élève. Le parcours de l'élève dans la CLI varie en fonction de ses compétences. Et c'est peut-être cette flexibilité qui est considérée comme un atout des CLI, au détriment d'autres structures.

- *Une pression sociale et politique à développer les dispositifs intégratifs et inclusifs*
  Le terme de « pression » n'est pas ici à considérer au sens négatif du terme, ou en tout cas pas seulement. Depuis les années 1990, une forte demande sociale s'est développée pour faire de l'école un système inclusif. Cette demande sociale, qui répond à une logique antidiscriminatoire, est renforcée par les résultats de recherches qui attestent des effets bénéfiques de l'inclusion sur les élèves. Les CLI correspondent à ce positionnement, bien plus que les EFP, ce qui pourrait donc expliquer leur développement. Cette hypothèse est néanmoins à modérer dans la mesure où la CLIM semble répondre encore plus aux critères d'une école inclusive. La CLIM demande un décloisonnement institutionnel plus important. À l'échelle d'un CO, cela peut se gérer de manière relativement informelle et pragmatique. Si ce dispositif devait se généraliser, cela nécessiterait une définition formalisée de la répartition des rôles de chacun dans cette co-gestion.
- *Une combinaison de ces différents facteurs*
  C'est certainement une combinaison de ces différents facteurs qui conduit à faire évoluer les offres de l'enseignement spécialisé vers les CLI, structures plus inclusives que les EFP, mais avec des « exigences » scolaires moins importantes que la CLIM. Avec l'institutionnalisation des CLI, le message semble être : la scolarité des élèves de l'enseignement spécialisé continue à s'exercer dans un contexte le plus proche possible du contexte ordinaire, avec une réponse individuelle en fonction des besoins des élèves.

Finalement, plusieurs hypothèses peuvent donc être avancées pour expliquer le développement des CLI et non d'autres structures telles que la CLIM ou les EFP. Si l'évolution des structures du spécialisé continue dans cette même voie, les élèves du secondaire I disposeront, comme offre de formation, des CLI, d'une CLIM et de CMP. Les questions seront alors de savoir comment les élèves sont orientés vers telle ou telle structure, quels sont les objectifs de chacune d'entre elles, dans quelle mesure elles offrent aux élèves la meilleure transition entre le primaire et les structures de suite, et si elles répondent au mieux à la diversité des besoins des élèves du spécialisé.

Post-scriptum

Comme mentionné dès l'introduction de ce rapport, l'étude menée ici s'est construite dans un contexte politico-administratif qui a évolué depuis. De ce fait, certains éléments issus de ce rapport, qu'il s'agisse de propos d'acteurs, d'analyses ou de recommandations qui en sont faites, sont à considérer au regard de ce contexte spécifique. Suite à une première restitution des conclusions de ce rapport à la Direction générale de l'Office médico-pédagogique (DGOMP), il nous paraît nécessaire de mentionner ici certaines informations ou considérations nouvelles.

L'ensemble des éléments évoqués dans le cadre de cette restitution peuvent être rattachés à une préoccupation principale de la part de la DGOMP : il s'agit de penser les structures/dispositifs en termes d'adéquation avec les besoins des élèves qui les fréquentent. Il ne s'agit bien sûr pas d'une préoccupation nouvelle, mais plutôt d'une évolution pour aller vers plus de précision dans la définition des objectifs des prestations de l'OMP en fonction du public auquel elles sont destinées. Une telle orientation donnée à la réflexion sur les structures de l'OMP n'est pas sans lien avec un certain nombre d'éléments relevés dans ce rapport.

- Si l'on se focalise sur les élèves en âge d'être scolarisés en secondaire I, comme c'est le cas pour les élèves des CLI, il s'agit donc de réfléchir à la cohérence et à la complémentarité des offres (CLI, CLIM, EFP, CMP, autre). Comme nous l'avons vu, les élèves des CLI présentent des profils relativement hétérogènes, tant entre CLI qu'à l'intérieur d'une même classe. Cette hétérogénéité devrait être réduite à l'avenir, ce qui pourrait faciliter le travail des équipes CLI et la formalisation de cadres organisationnels.
- Dans les recommandations de ce rapport, nous avons évoqué l'intérêt d'élargir les perspectives de formation professionnelle pour les élèves des CLI, notamment via la présence de maîtres d'atelier. Cette recommandation s'est faite sur la base des dires des acteurs, dans un contexte où la fermeture des EFP était envisagée. Elle n'est plus forcément pertinente dans la perspective *(1)* d'une redéfinition des structures plus adaptées à certains profils d'élèves en particulier et *(2)* du maintien des EFP parmi les offres de formation.
- Avoir une définition plus précise des structures, de leurs objectifs et de leur public cible devrait constituer une ressource pour penser l'orientation des élèves et la cohérence de leur parcours. Comme nous l'avons vu pour les élèves des CLI, l'hétérogénéité de leurs profils questionne la manière dont ils sont orientés en CLI, complexifie le travail en CLI, et interroge sur les structures de suite à privilégier. Une vision plus claire des dispositifs, dans une optique à la fois d'adéquation ressources/besoins et de complémentarité de l'offre, devrait faciliter le processus d'orientation pour les professionnels et les différentes transitions pour les élèves.
- Lors de la restitution du rapport auprès de la DGOMP, la question des « fausses » représentations associées aux différentes structures de l'OMP a été évoquée. Cela rejoint un des points d'analyse faits dans notre rapport : à plusieurs reprises, on retrouve en effet l'idée d'une distance importante entre la représentation que les familles se font des CLI et leurs objectifs réels. Dans certains cas, les professionnels eux-mêmes, notamment dans les CO, avouent n'avoir qu'une faible connaissance des CLI et de leurs objectifs. Ce même constat peut être fait chez les professionnels des structures/dispositifs d'où proviennent les élèves des CLI (RCS, CMP) et qui proposent régulièrement l'orientation en CLI à leurs élèves et aux parents. Finalement, des objectifs plus précis en termes d'offre de formation au sein des CLI devraient faciliter la communication autour de ces classes (et des autres structures ou dispositifs de l'OMP) et, par conséquent, l'émergence d'une compréhension partagée de ce que sont les CLI, des élèves auxquels elles sont destinées, et des objectifs pédagogiques, éducatifs et/ou professionnels qu'elles visent.

Références bibliographiques

Allenbach, M. (2015). *Faire alliance : un métier ? Défis et paradoxes des intervenants à l'école*. Actes du 2e colloque du Laboratoire sur l'Accrochage Scolaire et les Alliances Éducatives, 14-16 mai 2014, Luxembourg.

Baluteau, F. (2017). *L'école à l'épreuve du partenariat. Organisation en réseau et forme scolaire*. Louvain-La-Neuve : Academia-l'Harmattan.

Barrère, A. (2017). Les dispositifs se justifient par l'idée qu'il faut agir sur les difficultés insolubles sans eux (Entretien). *Diversité, 190*, 7–10.

Baumeister, R. F. et Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin, 117* (3), 497–529.

Belmont, B. et Verillon, A. (1997). Intégration scolaire d'enfants handicapés à l'école maternelle: partenariat entre enseignants de l'école ordinaire et professionnels spécialisés. *Revue Française de Pédagogie*, *119*, 15–26.

Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques : les paradoxes de la collaboration : dossier. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 57*, 1er trim., p. 65–68.

Blunier, C. (2017). *Sentiment d'appartenance scolaire d'élèves en classe intégrée et en école de formation préprofessionnelle : liens avec des dimensions motivationnelles et perceptions du contexte de classe*. Mémoire, Université de Genève.

Bonvin, J.M., Dif-Pradalier, M. et Rosenstein, E. (2012). L'activation des « jeunes adultes en difficulté ». Le cas du programme FORJAD dans le canton de Vaud. *Chroniques du travail, Cahiers de l'Institut Régional du Travail, 2,* 4–21.

Bovey, L. (2015). *Des élèves funambules : être, faire, trouver et rester à sa place en situation d'intégration*. Genève : Université de Genève, FPSE.

Boucher, L.P. et Morose, J. (1990). Responsabilisation et appartenance : la dynamique d'un projet éducatif. *Revue des sciences de l'éducation, 163*, 415–431.

Bressoux, P., et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : Presses Universitaires de France, « Éducation et Formation ».

Brewster, A.B. et Bowen, G.L. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, *21* (2), 47–67.

Browder, D.M. et al. (2007). Creating access to the general curriculum with links to grade-level content for students with significant cognitive disabilities. *The Journal of Special Education*, *41*(1), 2–16.

Bruno, F., Méard, J. et Walter, E. (2013). Les dispositifs français de lutte contre le décrochage scolaire en collège : ce qui est prescrit et ce qui est mis en œuvre. *L'orientation scolaire et professionnelle. 42/*4, 1–17.

Bürli, A. (dir.) (2005). *L'enseignement spécialisé dans le système suisse d'éducation et de formation. Situation et perspectives*. Berne.

Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse, *Cahier de Recherche du GIRSEF*, 1–35.

Chartier, A-M. (2017). Cahiers ou classeurs ? Le pouvoir d'un dispositif ordinaire. *Diversité, 190*, 23–29.

Chevallier-Rodrigues, E. et al. (2016). Dix années de politique inclusive à l'école : quel bilan ? *Carrefours de l'éducation, 42,* 215–239.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.

Cour des comptes (2014). *Audit de gestion.* Dispositif du nouveau cycle d'orientation (NCO), État de Genève, Rapport n°83.

D'Amour, D., Sicotte, C., et Lévy, R. (1999). L'action collective au sein d'équipes interprofessionnelles dans les services de santé. *Sciences sociales et santé*, *17*(1), 67–94.

De Ketele, J.-M. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue Française de Linguistique Appliquée, 17*, 59–74.

Demazière, D., Lessard, C. et Morissette, J. (2013). Les effets de la Nouvelle gestion publique sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalences. *Éducation et Sociétés*, *32*, 5–20.

DEPP (2019). Première évaluation des acquis des élèves en situation de handicap. *Note d'information n° 19.01*. Paris : DEPP.

de Saint Martin, C. (2014). *Que disent les élèves de CLIS 1 de leur(s) place(s) dans l'école ? Un empan liminal*. Thèse. Université de Cergy Pontoise.

Draelents, H. (2008). Changement institutionnel, légitimation et politiques scolaires : le cas de la lutte contre le redoublement en Belgique francophone. *Sociologie et Sociétés*, *40*, 119–141.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

Dubois, B. (2016). La flexibilité d'une évaluation : Une réponse à la prise en compte de la diversité des élèves. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, *74*, 79–87.

Duru-Bellat, M. et al. (2008). Cohésion scolaire et politiques éducatives. *Revue française de pédagogie, 164,* 37–54.

Dutrévis, M. et Brüderlin, M. (2018). *Étude sur les nouveaux dispositifs d'accueil pour élèves primo-arrivants allophones*. Genève : Service de la recherche en éducation.

Emery, R. (2011). L'équipe interprofessionnelle comme outil privilégié de l'accompagnement des enfants et adolescent-e-s présentant des besoins particuliers [Article disponible uniquement en format électronique]. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 6 p.

Engel, B. et Martz, L. B3. Élèves de l'enseignement spécialisé public et subventionné. *Repères et indicateurs statistiques*, *B3, no 49*. Genève : Service de la recherche en éducation.

Eurydice (2009). *Les évaluations standardisées des élèves en Europe : objectifs, organisation et utilisation des résultats*. Bruxelles : Eurydice.

Furrer, L. et Skinner, L. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 148–162.

Gardou, C. et al. (2002). Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action. Ramonville Saint-Agne : Ed. Erès.

Gilles, E. (2007). *Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers : du compromis entre intégration et inclusion scolaire à l'émergence d'un nouveau modèle éducatif*. Université de Rouen.

Goodenow, C. (1993a). Classroom belonging among early adolescent students: Relationship to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence, 13*, 21–43.

Goodenow, C. (1993b). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*(1), 79–90.

Gremion, L. et Paratte, M. (2009). Intégration scolaire : de quoi parle-t-on au juste ? Une étude de cas dans un collège secondaire. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, 9*. 159–176.

Gremion-Bucher, L. (2012). *Les coulisses de l'échec scolaire. Étude sociologique de la production des décisions d'orientation de l'école enfantine et primaire vers l'enseignement spécialisé* (thèse de doctorat). Université de Genève.

Guilley, E., Cecchini, A., Brüderlin, M. et Jendoubi, V. (2017). Des équipes pluridisciplinaires à l'école primaire : défis et apports de la collaboration interprofessionnelle. *Revue suisse de pédagogie spécialisée, 4,* 55–62.

Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck.

Jendoubi, V., Guilley, E., et Benninghoff, F. (2015). *Évaluation du dispositif d'intégration et d'apprentissages mixtes (DIAMs)*. Genève : Service de la recherche en éducation.

Jendoubi, V., Guilley, E., Brüderlin, M., et Cecchini, A. (2017). *Évaluation du projet pilote « Équipes pluridisciplinaires »*. Genève : Service de la recherche en éducation.

Kaiser, C. et Jendoubi, V. (2009). *La perception de soi. Comment des élèves de 5e/6e primaire voient leurs compétences et ce qu'en pensent leurs enseignant-e-s*. Genève : Service de la recherche en éducation.

Kullmann H., Geist S., Lütje-Klose B. (2015). Erfassung schulischen Wohlbefindens in inklusiven Schulen. In : Kuhl P., Stanat P., Lütje-Klose B., Gresch C., Pant H., Prenzel M. (eds), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Springer VS, Wiesbaden.

Lacaille, A. (2010). Regards sur une unité localisée pour l'inclusion scolaire, en contexte français. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 21,* 142–154.

Lacaille, A. (2011). *L'expérience scolaire en Ulis (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) d'élèves souffrant de troubles des fonctions cognitives.* Thèse. Université d'Orléans.

Lang, V. (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation, *Recherche et Formation, 38,* 95–112.

Lansade, G. (2016). *La vision des inclus. Ethnographie d'un dispositif d'inclusion scolaire à destination d'adolescents et de jeunes adultes désignés handicapés mentaux*. Thèse. École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Lascoumes, P., et Le Galès, P. (2012). *Sociologie de l'action publique* (2e édition). Paris : Armand Colin, 128 p.

Leroyer, L. (2016). Les gestes évaluatifs des enseignants d'Ulis collège. Entre conviction et accommodements. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, *74*, 41–53.

Lessard, C. et Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives : la mise en œuvre*, Paris, PUF.

Lessard, C. et Tardif, M. (2003). *Les identités enseignantes. Analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960-1990*. Sherbrooke, CRP.

Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education*, *30*(1), 3–12. http://doi.org/10.1111/1467-8527.00275

Marcoux, G., et Crahay, M. (2008). Mais pourquoi continuent-ils à faire redoubler ? Essai de compréhension du jugement des enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, *30*, 501–518.

Maroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances, *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation, 42,* 1–35.

Merle, P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication.* Paris : Presses Universitaires de France.

Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire : historique, difficulté, perspective.* Paris : Presses Universitaires de France.

Meunier, A. (2003). À propos de l'absentéisme scolaire et de la « déscolarisation » : de l'injonction « partenariale » aux résistances professionnelles. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 2*, 43–69.

Meuli, N., Zuccone, C. (2013). *Intégrer à Genève, inclure en Finlande : qu'en pensent des élèves à besoins éducatifs particuliers ?* Maîtrise. Université de Genève.

Mons, N., et Dupriez, V. (2010). Les politiques d'*accountability*. Responsabilisation et formation continue des enseignants. *Recherche et Formation*, *65*, 45–59.

Noël, I. (2014). *Jeunes enseignants en transition entre formation et emploi : le défi de l'accueil d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers : du sens à la mise en actes*. Thèse de doctorat. Fribourg (Suisse) : Université, Faculté des lettres.

OFS (2018). Scolarité obligatoire : élèves selon le type de formation, le sexe et la nationalité. *Office fédéral de la statistique*. https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnes-formation/ecole-obligatoire.assetdetail.4883067.html

Osiek, F., Lurin, J., Jendoubi, V. et Ahrenbeck, S. (2006). *L'intégration d'élèves handicapés mentaux au cycle d'orientation. Évaluation de l'impact de la première année d'expérience d'intégration scolaire au collège de Bois-Caran.* Genève : Service de la recherche en éducation.

Paccaud, A., Luder, R., Kunz, A. et Bless, G. (2017). *Rapport destiné au canton de Genève dans le cadre du projet de recherche 'Soutiens aux élèves en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap dans le cadre de l'école ordinaire (IFCH)'*. Zurich, Fribourg, PHZH, Université de Fribourg.

Pelgrims-Ducrey, G. et Doudin, P.-A. (2000). Discrimination des garçons : biais dans le processus de signalement-diagnostic-réorientation scolaire. *Psychoscope, Journal de la Fédération Suisse des Psychologues, 5,* 11–14.

Pelgrims, G. (2011). Que nous révèlent les perceptions des élèves sur les pratiques d'intégration scolaire ? *Pages romandes, 3,* 8–9.

Pelgrims, G. (2013). *Aspects socio-affectifs de l'apprentissage des élèves en contextes d'intégration et d'enseignement spécialisé*. Conférence présentée dans la journée de formation pour les enseignants spécialisés organisée par l'ASH 74, IUFM de Bonneville.

Perrenoud, D. (2015). Faire évoluer les établissements scolaires vers des communautés d'apprentissage professionnel : enjeux et ambivalence des cadres scolaires. In L. Progin, J-F. Marcel, D. Périsset et M. Tardif (Eds). *Transformation(s) de l'école : vision et division du travail*, 177–204. Paris : L'Harmattan.

Plaisance, E. (2013). De l'éducation spéciale à l'éducation inclusive. Avec un aperçu européen sur l'éducation inclusive dès la petite enfance. *Revue suisse de pédagogie spécialisée, 2*.

Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A., et Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion. Éléments pour contribuer au débat. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation, 37*, 159–165.

Polloway, E.A., Epstein, M.H., et Bursuck, W.D. (2003). Testing adaptations in the general education classroom: challenges and directions. *Reading and Writing Quaterly*, *19*, 189–192.

Poussin, M. et Sordes-Ader, M. (2005). L'estime de soi chez les adolescents atteints de surdité congénitale. *Psychologie et éducation, 2,* 37–51.

Progin, L., Marcel, J-F., Périsset, D. et Tardif, M. (2015). *Transformation(s) de l'école : vision et division du travail.* Paris : L'Harmattan.

Ramel, S., et Bonvin, P. (2014). D'une pratique intégrative à une école inclusive : nécessité d'un accompagnement des établissements scolaires sur ce chemin. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, *2*, 6–12.

Rey, O., et Feyfant, A. (2014). *Évaluer pour (mieux) faire apprendre*. Dossier de veille de l'IFé, 94.

Rogers, C.M., Lazarus, S.S., et Thurlow, M.L. (2014). *A summary of the research on the effects of tests accomodations, 2011-2012 (Synthesis Report 94)*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center of Educational Outcomes. http://www.cehd.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/Synthesis94/Synthesis94.pdf

Rosenthal, R., et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart et Winston.

Sentenac, M. et al. (2016). Comment les élèves handicapés perçoivent-ils le collège ? Un climat scolaire inclusif pour une école plus inclusive. *Agora débats/jeunesse, N° Hors série,* 79–94.

Sermier Dessemontet, R. (2012). *Les effets de l'intégration scolaire sur les apprentissages d'enfants ayant une déficience intellectuelle. Une étude comparative* (thèse de doctorat, Université de Fribourg, Suisse). https://doc.rero.ch/record/28693/files/SermierR.pdf

Skinner, E. et al. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: part of a larger motivational dynamic ? *Journal of Educational Psychology*, *100*(4), 765–781.

Service de la recherche en éducation (2018). *Annuaire statistique, année scolaire 2017-18*. Genève : SRED. https://www.ge.ch/dossier/annuaire-statistique-enseignement-public-prive-geneve

Sorhagen, N.S. (2013). Early teacher expectations disproportionately affect poor children's high school performance. *Journal of Educational Psychology*, *105*, 465–477.

Söder, M. (1980). School integration of mentally retarded— analysis of concepts, research and research needs. In NBE (Stockholm: National Swedish Board of Education), Research and development concerning integration of handicapped pupils into the ordinary school system (pp. 1–30). Stockholm: NBE.

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Revue des Sciences de l'Éducation, 34,* 123–139.

Thomazet, S. (2015). *Des mots aux actes*. Conférence lors de la journée de travail et d'échanges du DIP « Sur le chemin de l'école inclusive », 21 novembre.

Thomazet, S., Ponté, P. et Mérini, C. (2011). L'enseignant spécialisé chargé de l'aide à l'école primaire : un métier en (re)construction. *Recherches en éducation, 11*, 106–16.

Trachsel, J. (2014). *« Ma classe de développement, elle est comme les autres classes sauf que…. » Comment des élèves de classes de développement expliquent et vivent leur orientation*. Mémoire, HEP VD.

Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, *70-71*, 51–65.

Vaney, L. et Debruères, C. (2002). Intégration scolaire (Partie 1). INSIEME, Genève. Dossier tiré du *bulletin n°174* [Page Web]. Accès : http://www.insiemege.ch/documentation/bulletins/dossier174.pdf

Watkins, A. (2007). *L'évaluation dans les écoles inclusives. Politiques et mise en pratique : enjeux et principes de base*. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers.

Abréviations

BEP	Besoins éducatifs particuliers
CESFP	Centre d'enseignement spécialisé et de formation pratique
CLI	Classe intégrée
CLIM	Classe intégrée mixte
CMP	Centre médico-pédagogique
CO	Cycle d'orientation
CT	Communication et Technologies
DESI	Directeur-trice d'établissements spécialisés et d'intégration
DGEO	Direction générale de l'enseignement obligatoire
DGES II	Direction générale de l'enseignement secondaire II
DIAMs	Dispositif d'intégration et d'apprentissage mixtes
DIES	Dispositif inclusif d'enseignement spécialisé
DIP	Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse
Dir-E	Directeur-trice d'établissement
Dys	Dyslexie, dysorthographie, dyscalculie, dyspraxie, dysphasie
EFP	École de formation préprofessionnelle
EO	Enseignement obligatoire
ETP	Équivalent temps plein
FOJ	Fondation officielle de la jeunesse
IOSP	Information et Orientation Scolaire et Professionnelle
LIJBEP (RIJBEP)	Loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (C 1 12) (Règlement relatif à la loi C 1 12.01)
LIP	Loi sur l'instruction publique
MA	Maître adjoint
MITIC	Médias, images et technologie de l'information et de la communication
OEJ	Office de l'enfance et de la jeunesse
OMP	Office médico-pédagogique
ORIF	Organisation romande pour l'Intégration et la formation professionnelle
PEI	Projet éducatif individualisé
PER	Plan d'études romand
PES	Procédure d'évaluation standardisée
R1, R2, R3	Regroupements 1, 2 ou 3
RCS	Regroupement de classes spécialisées
SG	Secrétariat général
SGIPA	Société genevoise pour l'intégration professionnelle d'adolescents et d'adultes
SRED	Service de la recherche en éducation
SSEJ	Service de santé de l'enfance et de la jeunesse
TSA	Troubles du spectre autistique

Annexes

Annexe 1. Mandat du secrétariat général

Annexe 2. Trois exemples de canevas d'entretiens

Annexe 1. Mandat du secrétariat général

REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
Département de l'instruction publique, de la culture et du sport
La Secrétaire générale

Mandat

ÉVALUATION DES CLASSES D'INTÉGRATION DU CYCLE D'ORIENTATION

Contexte

Dans son programme de législature, le Conseil d'Etat mentionne que, pour consolider les bases de la prospérité du canton, il convient de renforcer la formation et viser une certification pour chaque jeune. Pour ce faire, "il est indispensable de développer une école la plus inclusive possible pour répondre aux besoins différenciés des élèves, quels que soient leurs difficultés, leurs talents ou leur origine sociale" *(Annoncer la couleur, déterminer les priorités.* Programme de législature 2014-2018 du Conseil d'Etat de la République et canton de Genève).

La réalisation d'une école inclusive passe notamment par la mise en place de différentes mesures ou dispositifs ayant pour objectif d'élargir l'accès à la scolarité ordinaire à des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap, telles les classes d'intégration (CLI) introduites progressivement depuis quelques années dans des établissements de l'enseignement primaire et dans des cycles d'orientation. A la rentrée scolaire 2017-2018, quatre établissements primaires (Bosson, Geisendorf, Ouches, Sapay) et huit collèges du CO (Budé, Cayla, Drize, Florence, Golette, Marais, Montbrillant, Vuillonnex) disposent d'une CLI.

Afin d'évaluer les classes d'intégration du cycle d'orientation, la secrétaire générale du département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP) mandate le service de la recherche en éducation (SRED).

Objectifs

Cette évaluation a pour objectifs:

1. de réaliser une approche générale et descriptive des CLI du cycle d'orientation, afin, d'une part, d'étudier l'organisation et le fonctionnement de ces dispositifs et, d'autre part, d'en caractériser la population scolaire concernée;
2. d'effectuer des études de cas dans le but d'analyser plus particulièrement, premièrement, les pratiques enseignantes et les modes de collaboration entre professionnels au sein des CLI choisies et, secondairement, le vécu de l'intégration et de son impact par les principaux intéressés (élèves, parents, enseignants).

Secrétariat général • Rue de l'Hôtel-de-Ville 6 • 1204 Genève
Tél. +41 (22) 546 69 11 • Fax +41 (22) 546 69 49 • E-mail marie-claude.sawerschel@etat.ge.ch • www.ge.ch

Modalités

La méthodologie, le déroulement du projet avec un calendrier, ainsi que les livrables sont précisés dans un plan de projet élaboré par le SRED et validé par la secrétaire générale.

Délai

Il est souhaité que les résultats de cette évaluation soient restitués progressivement dans un délai total de 18 mois.

20.09.2017
Date:

Marie-Claude Sawerschel

Annexe 2. Trois exemples de canevas d'entretiens

A. avec les responsables pédagogiques

B. avec les élèves de CLI

C. avec les enseignants réguliers

A. Canevas d'entretien avec les responsables pédagogiques

- Quel est votre parcours professionnel antérieur ?

Objectifs des CLI

- À quels objectifs ou quelles attentes répondent les CLI ?

Mise en place de la CLI dans l'établissement

- Quel accueil de l'équipe ?
- Climat de l'établissement ?

Élèves CLI

- Combien d'élèves dans la CLI ?
- Leur profil ? Comment se décide le choix des profils ? Évolution depuis l'ouverture ?

Fonctionnement – organisation de la CLI

- Quel est votre rôle ?
- Quelles étaient les directives qui vous ont été présentées définissant le fonctionnement d'une CLI ?
- Composition de votre équipe du spécialisé
- Quel est rôle des différents professionnels ?
- Est-ce que votre engagement dans la CLI a entrainé un changement au niveau de votre identité professionnelle ? Si oui, lequel ?
- Quels sont les différents moments de collaboration entre professionnels de l'OMP ?
- Quel est le rôle des DirE ?
- Fonctionnement de la CLI (cours/activités, répartition des élèves en sous-groupes…)
- Quels sont les différents moments/types d'intégration ? (fréquence, durée…)
- Quelle utilisation des 4 périodes supplémentaires attribuées par DGEO ?

PEI – Évaluation

- Comment, par qui est défini un PEI ? Par qui est-il complété ?
- Quel lien est fait avec le PER ?
- Comment sont évalués les élèves intégrés ?
- Comment, par qui se décide l'orientation d'un élève intégré à la fin de l'année scolaire / à la fin du CO ?

Collaboration avec les enseignants du CO

- Quelles sont les collaborations existantes entre l'équipe OMP et les enseignants du CO ?
- Combien d'enseignants CO participent actuellement ?
- Quels degrés / niveaux (R1…) / disciplines concernés ?

Relations avec les parents

- Assurés par qui, comment ?
- Quel est le retour des parents quant à l'intégration de leur jeune en CLI ? Quelles sont leurs attentes ?

Ressources - accompagnement

- Est-ce que les professionnels OMP sont préparés au travail en CLI ?
- Quel accompagnement des professionnels OMP ?

Perception des CLI

- Selon vous, quels sont actuellement les points forts de votre CLI ? Qu'est-ce qui fonctionne bien ? Qu'est-ce qui fait que cela fonctionne ?
- Quels sont les effets positifs ? (effets sur les élèves intégrés / plus-value par rapport à la scolarisation séparée, sur les élèves de la classe qui accueille, sur la dynamique de classe…)
- Quels sont les aspects problématiques / difficultés que vous rencontrez ?
- Pouvez-vous identifier des conditions favorisant la « réussite » d'une classe d'intégration (du point de vue de l'intégration des élèves / de la collaboration entre professionnels) (par ex. influence du Dir-E, incitation au travail collectif, profil des élèves, culture d'établissement… ?)
- Quels sont les changements effectués par rapport au début de la CLI ?

B. Canevas d'entretien avec les élèves de CLI

Ton parcours scolaire antérieur jusqu'à l'arrivée dans la CLI

- Quand es-tu arrivé.e dans la CLI ?
- Où étais-tu avant ?
  Remonter jusqu'à la scolarisation ordinaire si elle a existé, et interroger la façon dont on lui a expliqué et comment il a vécu les différentes transitions
- Qu'est-ce que tu as pensé quand on t'a annoncé cette décision ? Et pourquoi ?
  Si l'élève peine à dire ce qu'il a ressenti, le relancer avec un extrême du type : « tu étais enchanté d'aller en CLI ? »
- Qu'est-ce que tes parents ont pensé de cette décision d'aller en CLI ? Pourquoi tu penses qu'ils étaient plutôt favorables/défavorables ?
- À ce moment-là, comment t'es-tu imaginé la CLI ? Aujourd'hui, si tu devais expliquer à un ami ce qu'est la CLI, tu dirais quoi ? *Si l'élève peine à dire ce qu'il a ressenti, le relancer avec un extrême du type : « tu étais enchanté d'aller en CLI ? »*

Ton arrivée dans la CLI

- Comment s'est passé ton arrivée dans la CLI ? Qui t'as accueilli ? Quelles étaient tes premières impressions ? *Relance* : Tu étais comment : *stressé.e, triste, content.e, déçu.e, un peu perdu.e, à l'aise, …un peu tout ça* ?
- Est-ce que ça ressemblait à ce que tu imaginais ou pas ? En quoi ?
- Tu connaissais d'autres élèves dans la CLI ?
- D'autres élèves dans le CO ?

Tes journées dans la CLI

- Tu habites loin ? Tu viens comment ? (*si seul :* Tu viens seul depuis le début ?) Tu déjeunes où à midi ?
- Pour toi, c'est difficile de ne pas te perdre dans ce grand bâtiment ? Tu te rappelles si c'était difficile au début ? Tu fais comment pour te repérer ?
- Tu es toujours dans la CLI ou des fois tu es dans d'autres classes du CO ?
- Qu'est-ce que tu as comme cours dans la CLI ?
- Quels sont les cours que tu aimes le plus/le moins ? Pourquoi ?
- Qui te donne ces cours ? Raconte-moi comment ça se passe.
- Certains de vos cours en CLI sont donnés par des enseignants du CO ? Lesquels ? Est-ce que tu trouves que c'est différent quand c'est un enseignant du CO qui vous donne le cours par rapport à quand c'est un de vos enseignants de CLI ? Si oui : en quoi c'est différent ? Est-ce que tu aimes ces cours ? Pourquoi ?

Ton rapport avec les personnes de la CLI

- Qui est ton référent (ou l'adulte qui a un contact régulier avec tes parents) ? Comment ça se passe avec lui/elle ? Tu discutes souvent avec lui ? De quoi ?
- Avec les autres adultes de la CLI, comment ça se passe ?
- Et tu t'entends comment avec les autres élèves de la CLI ? Tu t'es fait des amis dans la CLI ? Il y en a que tu vois aussi en dehors ?

Ton rapport avec les autres enseignants et personnes du CO ? (à adapter en fonction des intégrations ou non dans l'ordinaire)

- D'après toi, est-ce qu'il y a une différence entre les enseignants/éducateurs de la CLI et les enseignants du CO ? Laquelle ?
- (Est-ce que tu parles aussi avec d'autres adultes du CO ?)
- Et comment ça se passe avec les autres élèves du CO ? Tu en vois dans des cours ? En dehors ? Comment sont-ils avec toi ? *Sympas ? Moqueurs ? Méchants ? …*

Ton rapport au travail

- Comment tu trouves le travail en CLI ?
- Est-ce que c'est plus difficile ou moins difficile que ce que tu pensais ?
- Dans quoi est-ce que tu es fort ? (que c'est facile pour toi ?) / difficile pour toi à l'école ?
- Est-ce que tu as de bons résultats ? Tu es content de tes résultats ? Des notes ? Si non, est-ce que tu aimerais en avoir ? Pourquoi ?
- Quand c'est un enseignant du CO qui donne cours, est-ce que tu trouves que c'est plus dur, moins dur, ou pareil que quand c'est l'enseignant de la CLI ?

Intégrations individuelles (pour les élèves qui en ont)

- *Est-ce que tu as des cours dans une classe du CO ? Lesquels ? Avec quelle classe ?*
- *Comment tu trouves le travail dans cette classe ?*
- *Est-ce que c'est plus difficile ou moins difficile que ce que tu pensais ? C'est quoi qui est facile / difficile pour toi dans cette classe du CO ?*
- *Quand tu y vas, est-ce que tu as de bons résultats ? Des notes ? Si non, est-ce que tu aimerais en avoir ? Pourquoi ?*
- *Quand tu y vas, est-ce que tu as l'impression de rater quelque chose dans ta classe ?*
- *Quand tu as des devoirs à faire, tu les fais où ? Au CO ? À la maison ? Quelqu'un t'aide ?*

Ton appréciation

- Globalement, est-ce que tu aimes aller à l'école ou pas ? Est-ce que cela a toujours été comme ça ?
- Depuis que tu es en CLI, est-ce que tu trouves que tu as changé ? En quoi ? Comment tu expliques ce changement ?
- Qu'est-ce que ça t'a apporté d'être en CLI ?
- Si tu pouvais choisir la classe dans laquelle tu serais tout le temps, ce serait laquelle ? Pourquoi ?

Ton rapport à l'avenir

- Tu penses que tu vas faire quoi l'an prochain ? Pourquoi ? Toi, tu aurais envie de faire quoi ? Pourquoi ?
- Plus tard, tu voudrais faire quel métier ? Tu as toujours voulu faire ça ? Pourquoi ? Tu penses que le fait d'être en CLI t'aide à pouvoir faire ce métier ?
- Tes parents, ils en pensent quoi de ton souhait de métier ?

Données sociodémographiques

- Âge, nationalité, frères et sœurs, travail des parents, …

C. Canevas d'entretien avec les enseignants réguliers

- Quel est votre parcours professionnel antérieur ?

Mise en place de la CLI dans l'établissement

- Comment avez-vous accueilli le projet d'une CLI dans votre établissement ?

Objectifs des CLI

- Selon vous, à quels objectifs ou quelles attentes répondent les CLI ?

Enseignement - intégration

- Vous êtes-vous engagé volontairement pour enseigner dans la CLI / accueillir un élève CLI dans votre classe ou bien avez-vous été sollicité ?
- Quel était votre état d'esprit au moment de vous engager dans cette expérience ?
- Aviez-vous déjà une expérience de ce genre ? Si non, comment vous y êtes préparé ?
- Qu'est-ce que cet enseignement en CLI / intégration a impliqué pour vous au niveau de l'organisation de votre enseignement et de la gestion de votre classe ? En quoi cela change votre pratique d'enseignement ?
- Quelle évaluation ?

Collaboration avec les professionnels de la CLI

- Quels types de collaboration avez-vous avec les professionnels de la CLI ?

Élèves CLI

- Qu'est-ce que vous pouvez dire de l'élève que vous accueillez dans votre classe ? Quel type d'intégration ; quelle évolution ; quelle intégration en classe…

Élèves CO

- Quelle est l'attitude des autres élèves de la classe ?

Perception des CLI

- Nous savons tous que ce type d'intégration peut poser de sérieux défis aux enseignants de classes ordinaires. En ce qui vous concerne, où se situe le plus grand défi à relever ? (pédagogique, relationnel)
- Que vous apporte cette expérience ?
- Là où vous êtes aujourd'hui, que diriez-vous à un collègue qui hésite à s'engager dans ce type d'expérience ?
- Est-ce que votre représentation des élèves et des professionnels de l'enseignement spécialisé a changé depuis votre implication dans la CLI ? Si oui, dans quel sens ?

Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP)
Service de la recherche en éducation
12, Quai du Rhône ● 1205 Genève
Tél. +41/0 22 546 71 00 ● *prénom.nom*@etat.ge.ch ● www.ge.ch/dossier/analyser-education

Papier recyclé