

Évaluation du dispositif d'intégration et d'apprentissages mixtes (DIAMs)



Verena Jendoubi
Edith Guilley
Fabienne Benninghoff

Octobre 2015

Évaluation du dispositif d'intégration et d'apprentissages mixtes (DIAMs)

**Verena Jendoubi
Edith Guilley
Fabienne Benninghoff**

Octobre 2015

Fin des travaux : Septembre 2015

Remerciements

Nos remerciements vont en particulier aux parents et aux élèves DIAMs qui ont bien voulu répondre à nos questions et nous faire part de leur expérience avec ce nouveau dispositif.

Nous remercions également vivement l'ensemble de l'équipe DIAMs, le responsable pédagogique ainsi que les différents acteurs institutionnels de l'enseignement primaire et de l'enseignement spécialisé.

L'équipe d'évaluation remercie par ailleurs Mme Christiane Pouly, bibliothécaire au SRED, pour son aide dans la revue de littérature sur l'école inclusive, ainsi que M. Marc Brüderlin pour sa relecture attentive et M. Narain Jagasia pour les soins apportés à l'édition.

Avertissement

Afin de faciliter la lecture, seul le genre masculin est employé. Il désigne indifféremment les personnes des deux sexes.

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

Fabienne Benninghoff
Tél. +41/0 22 546 71 27
fabienne.benninghoff@etat.ge.ch

Responsable de l'édition :

Narain Jagasia
Tél. +41/0 22 546 71 14
narain.jagasia@etat.ge.ch

Internet :

<http://www.ge.ch/sred>

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 15.016

Le contenu de ce document n'engage que la responsabilité du Service de la recherche en éducation.

Table des matières

Résumé	5
1. Introduction	7
1.1 Contexte	7
1.2 Mandat et objectifs de l'évaluation	8
1.3 Démarche méthodologique et outils.....	8
1.4 Plan du rapport.....	10
2. Mesures intégratives : quelques constats d'évaluations et de recherches	11
2.1 L'évaluation des mesures intégratives dans quelques cantons suisses	11
2.2 Mesures intégratives <i>versus</i> mesures séparatives : résultats issus de recherches nationales et internationales	16
3. Le DIAMs : organisation, fonctionnement et mise en œuvre	19
3.1 Objectifs.....	19
3.2 Acteurs impliqués	20
3.3 Mise en œuvre et organisation	22
3.4 Rôles et responsabilités de l'équipe DIAMs.....	26
3.5 Co-enseignement.....	26
3.6 Projet et évaluation des élèves DIAMs	28
3.7 Contacts avec les parents	28
3.8 Profil des élèves DIAMs	29
4. Point de vue des différents acteurs sur le dispositif DIAMs.....	33
A. Les prestataires.....	33
4.1 Niveau structurel et organisationnel	33
4.2 Niveau opérationnel.....	36
4.3 Niveau enseignant.....	39
4.4 Niveau élèves	41
B. Les bénéficiaires.....	43
4.5 Perception du dispositif DIAMs	43
4.6 Intégration sociale et scolaire.....	44
4.7 Relations famille et école.....	46

5. Conclusions	47
5.1 Synthèse et discussion.....	47
5.2 Recommandations.....	51
5.3 Conditions cadre	54
Références bibliographiques	55
Abréviations.....	59
Annexes	61
Annexe 1 : Mandat.....	62
Annexe 2 : Règlement.....	64
Annexe 3 : Liste des élèves intégrés dans le DIAMs ; situation mai 2015.....	69
Annexe 4 : Liste de tous les élèves ayant été scolarisés dans le DIAMs	70
Annexe 5 : Exemple d'horaire enseignant spécialisé et éducateur	71
Annexe 6 : Canevas d'entretien	72

Résumé

Dans l'optique de développer l'école inclusive au niveau de l'enseignement primaire, le canton de Genève expérimente depuis janvier 2013 le *dispositif d'intégration et d'apprentissages mixtes* (DIAMs). Celui-ci a pour objectif initial, entre autres, de permettre le retour d'élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) vers l'enseignement ordinaire, par immersion dans ce dernier. Le département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP) a ainsi mis en place ce projet pilote dans l'établissement de la Roseraie. Deux entités du DIP sont impliquées, à savoir l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé.

La mise en œuvre du DIAMs répond à une volonté politique de promouvoir une école plus inclusive. Cela s'est traduit concrètement par l'entrée en vigueur en 2010 de la loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (LIJBEP), suivie en 2011 par son règlement d'application (RIJBEP). Le canton dispose ainsi d'un cadre légal qui ancre le principe d'inclusion.

Faisant suite à différents dispositifs mis en place ces dernières années dans l'école genevoise, le DIAMs a pour particularité de viser à intégrer dans l'enseignement ordinaire des élèves ayant de grandes difficultés, mais également à faire collaborer les professionnels de deux domaines bien différents : ceux de l'enseignement ordinaire et ceux de l'enseignement spécialisé. C'est autour d'un équilibre entre ces deux mondes professionnels que s'est articulé le programme hebdomadaire des élèves intégrés dans une classe DIAMs. Les élèves alternent en effet des temps d'enseignement en classe ordinaire (1/3 du temps, maximum 4 enfants intégrés par classe), en classe ordinaire avec la présence d'un enseignant spécialisé (1/3 du temps, co-enseignement) et en classe spécialisée (1/3 du temps). En tout, 24 élèves de la 3P à la 8P ont bénéficié du DIAMs entre janvier 2013 et juin 2015. Depuis août 2014, l'équipe éducative est constituée de cinq professionnels provenant du spécialisé (trois enseignants, un éducateur, un responsable thérapeutique) et de huit enseignants ordinaires.

Le service de la recherche en éducation (SRED) a été mandaté début 2015 par la secrétaire générale du DIP pour évaluer les deux premières années de mise en œuvre du dispositif DIAMs. Cette évaluation a pour but d'analyser l'organisation et le fonctionnement du dispositif et de faire ressortir les points forts de ce projet pilote et ceux plus problématiques. Pour ce faire, ce sont principalement des entretiens qui ont été réalisés auprès de bénéficiaires (parents et élèves intégrés), de prestataires (équipe DIAMs) et d'acteurs institutionnels (DGEO et DGOMP).

Suite à la signature d'un concordat intercantonal visant à développer le concept d'une école plus inclusive, différents dispositifs ont été instaurés ailleurs en Suisse. En analysant les évaluations qui ont été faites, on remarque de véritables effets positifs. Si, le plus souvent, ces mesures ont plutôt pris la forme d'intégrations individuelles, l'expérience bâloise se rapproche beaucoup du DIAMs genevois, dans le sens où les élèves à BEP sont accueillis par groupe de quatre dans des classes de l'enseignement ordinaire. Ces différentes expériences ont ainsi été jugées positivement.

Les élèves à BEP et leurs parents sont satisfaits de leur intégration, même si l'acceptation par les autres élèves dépend également de l'attitude de l'enfant intégré. Les enseignants mettent quant à eux l'accent sur la collaboration bénéfique qui existe maintenant entre enseignants du spécialisé et de l'ordinaire. Ce travail en commun nécessite néanmoins une organisation préalable pour bien fonctionner. L'important investissement demandé aux enseignants et le manque de cadre régissant le projet sont, en contrepartie, des difficultés qui reviennent fréquemment dans le discours des professionnels. Il est finalement à noter qu'aucune évaluation n'a chiffré la réussite scolaire des élèves intégrés. Sur ce point, différentes recherches nationales et internationales ont cependant apporté des précisions importantes. Les élèves à BEP intégrés réussissent en général mieux que des élèves à BEP non intégrés et ces élèves intégrés ne prétèrent pas le niveau de la classe qui les intègre. Des bémols mis en évidence par d'autres recherches rappellent l'importance de respecter les conditions cadre de mise en œuvre de l'école inclusive.

L'évaluation du dispositif pilote de Genève démontre qu'ici aussi, l'expérience est bénéfique du point de vue des acteurs de terrain et surtout des bénéficiaires. Ainsi, les principales personnes concernées affirment, entre autres, que l'intégration sociale des élèves DIAMs est réussie. Ces derniers confirment qu'ils ont le sentiment de faire pleinement partie de leur classe ordinaire ; leurs parents relèvent le fort regain de motivation de leurs enfants à aller à l'école et les progrès réalisés en termes de comportement. Les enseignants soulignent, de leur côté, les progrès des élèves intégrés ainsi que l'enrichissement que leur apporte, à titre personnel, le co-enseignement ; mais également les effets bénéfiques qu'il a sur l'ensemble des élèves des classes mixtes (élèves intégrés et ordinaires).

Cependant, plusieurs difficultés sont rapidement apparues avec le DIAMs, à commencer par son organisation. L'absence d'un document cadre – d'objectifs clairs et d'une véritable répartition des rôles entre les différents acteurs – s'est faite tout de suite ressentir. A ceci se sont ajoutées les difficultés de coordination découlant de la double direction du projet. Au niveau du terrain, il a fallu un certain temps pour que les choses se mettent en place et que le système fonctionne. Tout étant nouveau, il a par exemple été nécessaire de fixer les diverses modalités d'organisation du co-enseignement. Alors que le manque de ressources s'est fait sentir dès le début, on relève également des critères insuffisamment précis pour la sélection des élèves. Enfin, le responsable pédagogique a joué un rôle extrêmement important dans la mise en œuvre du projet, notamment dans l'organisation des horaires et la conceptualisation du volet éducatif du projet. Tous ces aspects n'avaient pas été prévus en amont et ont dû être réfléchis parallèlement à la mise en œuvre.

En conclusion, le dispositif DIAMs est une expérience positive mais il doit principalement son succès à la qualité du travail effectué par les personnes qui y œuvrent directement. Une pérennisation du projet et une éventuelle transposition dans un autre établissement devraient respecter un certain nombre de conditions cadre et suivre les pistes d'amélioration que les auteurs de ce rapport proposent sous forme de recommandations.

1. Introduction

A Genève, la réalisation d'une école inclusive passe par la mise en place de mesures ou de différents dispositifs ayant pour objectif d'élargir l'accès à la scolarité ordinaire à des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers (BEP). Le dispositif d'intégration et d'apprentissages mixtes (DIAMs) est un projet pilote de l'école inclusive, créé en janvier 2013 au sein de l'établissement de la Roseraie.

Afin d'analyser le fonctionnement ainsi que l'impact de ce dispositif sur les différents partenaires impliqués, la secrétaire générale du département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP) a mandaté le service de la recherche en éducation (SRED).

1.1 Contexte

L'école inclusive est en cours de déploiement depuis quelques années à Genève. En 2005, la volonté politique d'intégrer les enfants et jeunes à BEP et handicapés à l'école ordinaire de l'enseignement public genevois a été inscrite parmi les 13 priorités du département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP). Depuis 2011, avec l'entrée en vigueur de la loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (LIJBEP¹), le canton dispose d'un cadre légal qui ancre ce principe d'inclusion.

Au niveau fédéral, c'est le concordat intercantonal² sur la pédagogie spécialisée, accord élaboré par la Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et signé par le canton de Genève en 2008, qui donne un cadre général à la poursuite du développement d'une école inclusive. En effet, au-delà d'une visée d'harmonisation, entre les cantons, des prestations qu'ils offrent en matière de pédagogie spécialisée, ce concordat insiste sur le principe d'intégration des enfants et jeunes à BEP ou handicapés dans l'école ordinaire du quartier. Dans ce sens, « les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires » (art. 2, al. b).

S'appuyant sur une impulsion favorable à l'élargissement des démarches inclusives de l'école ordinaire, un avant-projet de concept pour une école inclusive a été soumis au Conseil d'Etat en septembre 2013. Il s'agit d'une charte qui définit sept principes directeurs pour le modèle scolaire genevois et qui détermine le cadre du plan de projet « école inclusive », validé en juin 2014 par la conseillère d'Etat du DIP. Ce plan de projet définit trois axes, chacun d'entre eux représentant l'un des piliers du nouveau modèle scolaire en regroupant les projets ou dispositifs en fonction du public et de l'objectif visés : 1. les dispositifs destinés aux élèves à BEP ou en situation de handicap (tels que définis dans la LIJBEP) ; 2. les dispositifs destinés au maintien des élèves en école ordinaire ; 3. les dispositifs qui permettent l'inclusion d'enfants et d'élèves issus de la migration.

En se référant à l'inclusion scolaire telle que définie par l'Unesco – qui vise à offrir à chaque enfant et jeune la qualité d'encadrement et les moyens pédagogiques permettant son développement, quels que soient son handicap, son talent, son origine culturelle et sociale –, le modèle d'école inclusive développé à Genève ne concerne pas seulement les enfants et les jeunes à BEP ou en situation de handicap. Il concerne *in fine* tous les élèves de l'école publique, le souhait étant de développer une école qui s'adapte à chaque enfant.

¹ www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_c1_12.html

² www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_f.pdf

1.2 Mandat et objectifs de l'évaluation

Une demande d'évaluation a été formulée par la secrétaire générale du DIP donnant lieu, en mars 2015, à la signature d'un mandat d'évaluation. L'objectif est d'apporter des éléments d'aide à la décision en vue d'une pérennisation, voire du développement d'un dispositif DIAMs dans d'autres écoles du canton.

Le mandat (cf. annexe 1) prévoit d'étudier deux axes, suivis de recommandations :

1. **Analyse de l'organisation et du fonctionnement du dispositif** : répartition des rôles et responsabilités entre les différents intervenants, organisation du temps d'enseignement en commun entre enseignants ordinaires et spécialisés/éducateur, gestion du temps de travail/de préparation en commun, conditions cadre pour une éventuelle duplication ou généralisation du dispositif.
2. **Apprécier l'atteinte des objectifs du dispositif selon deux niveaux** :
 - a. Niveau prestataires : perceptions et appréciations par l'équipe pédagogique du dispositif et de l'impact de celui-ci sur leur pratique professionnelle ; difficultés rencontrées.
 - b. Niveau bénéficiaires : perceptions et appréciations des effets du dispositif sur l'intégration en classe des élèves DIAMs³ et leurs progrès scolaires.
3. **Emettre des recommandations** : la mise en évidence de points forts et de points faibles du dispositif aboutira à l'élaboration de recommandations en vue d'éventuels ajustements et améliorations.

1.3 Démarche méthodologique et outils

Pour répondre aux objectifs fixés dans le mandat dans un délai à brève échéance, une évaluation globale du dispositif a été développée pour analyser le fonctionnement du dispositif et apprécier la satisfaction des acteurs. Une évaluation de type individuel – centrée sur l'élève intégré et sa progression – demanderait davantage de temps et d'outils d'évaluation des performances des élèves ainsi qu'un design de recherche plus complexe.

En raison du nombre restreint d'acteurs et de bénéficiaires, le choix d'une démarche qualitative s'est imposé. Ainsi, différentes sources d'information complémentaires ont été analysées, dont le recoupement permet d'augmenter la validité des résultats.

Outils de récolte d'informations

Trois principaux outils de collecte d'informations ont été développés pour cette évaluation :

1. Une *analyse documentaire* de différents écrits portant sur le dispositif et produits par les acteurs du dispositif tels que des documents de présentation du dispositif (sous forme de Power Point et de procès-verbaux de différentes commissions du DIP) et des documents de travail transmis par le responsable pédagogique. Pour alimenter les pistes de réflexion, une synthèse d'évaluations récentes de mesures intégratives menées en Suisse ainsi que de recherches sur l'impact de l'intégration d'élèves à BEP est proposée.
2. Des *entretiens individuels semi-directifs* (cf. tableau 1) menés auprès (i) d'acteurs institutionnels ; (ii) de prestataires (enseignants ordinaires et spécialisés, responsable pédagogique, éducateur social, responsable thérapeutique) ; (iii) de bénéficiaires, à savoir un échantillon d'élèves DIAMs et leurs parents. Parmi l'ensemble des 19 élèves accueillis dans le dispositif au moment de l'évaluation, un groupe de six a été sélectionné pour cette investigation. Leur choix, discuté avec

³ Dans ce rapport, les élèves intégrés dans le dispositif DIAMs sont appelés, par commodité de langage, les élèves DIAMs.

le responsable pédagogique, s'est fait sur la base de critères tels que âge, classe et situation personnelle, afin d'avoir un échantillon diversifié.

- Un *entretien de groupe* effectué avec l'ensemble de l'équipe DIAMs (enseignants ordinaires accueillant des élèves DIAMs dans leur classe, enseignants spécialisés, éducateur social, responsable thérapeutique).

Pour mener à bien les entretiens, des grilles ont été développées pour chaque type d'acteurs (cf. annexe 5). L'ensemble des entretiens ont fait l'objet d'un enregistrement et d'une transcription synthétique.

Tableau 1. Ensemble des entretiens menés pour l'évaluation du dispositif DIAMs

	Interlocuteurs	Type d'entretien	Nombre de personnes concernées
Acteurs institutionnels	Directeur des établissements (DGEO) (jusqu'en juin 2015)	individuel	1
	Directrice de la scolarité spécialisée et de l'intégration (DSSI, OMP)	individuel	1
	Depuis février 2015, directeur d'établissements spécialisés et d'intégration (DESI, OMP)		
	Directeurs d'établissements (celui en place depuis janvier 2014 ainsi que son prédécesseur)	individuel	2
Prestataires	Responsable thérapeutique	individuel	1
	Responsable pédagogique	individuel	1
	Educateur	individuel	1
	Equipe DIAMs (enseignants ordinaires et spécialisés, éducateur, responsable thérapeutique)	collectif	10
Bénéficiaires	Parents DIAMs	individuel	6
	Élèves DIAMs	individuel	6

Par ailleurs, des *visites en classe* avaient pour but d'aider l'équipe d'évaluation à se faire une vision concrète du dispositif, en particulier des différents types d'enseignement (co-enseignement, enseignement ordinaire, enseignement spécialisé, atelier éducatif). Ainsi, neuf visites ont été effectuées par les trois membres de l'équipe d'évaluation.

Cette collecte d'information a été effectuée principalement entre mars et mai 2015.

Des entretiens de trois élèves DIAMs et de trois élèves ordinaires menés et filmés par le responsable pédagogique ont été mis à disposition des évaluateurs. Ne sont retenues que les paroles des enfants non DIAMs qui apportent leur vécu avec des camarades DIAMs, point de vue qui n'a pas pu être investigué dans cette évaluation.

Des analyses complémentaires issues d'une enquête sur les pratiques de collaboration des enseignants seront disponibles ultérieurement dans une publication du SRED⁴. En dehors du fait que moins de la moitié des enseignants de la Roseraie ont répondu à cette enquête, ce sont des contraintes temporelles qui imposent que ces résultats ne soient pas présentés dans ce rapport.

⁴ Il s'agit d'une recherche financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS) menée en collaboration avec le SRED pour le canton de Genève et examinant le regard des enseignants sur leur pratique de collaboration dans le cadre du soutien d'élèves à BEP : « Soutiens aux enfants en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap, dans le cadre de l'école ordinaire ». <https://www.phzh.ch/de/Forschung/Forschungsgruppen-zentren/Zentrum-Inklusion-und-Gesundheit-in-der-Schule/Projekte/Integrative-Forderung--IFCH/>

1.4 Plan du rapport

Le rapport s'ouvre sur un bref aperçu de résultats d'évaluations de mesures intégratives dans quelques cantons suisses et de recherches (*chapitre 2*) pour présenter ensuite, dans le *chapitre 3*, l'organisation, le fonctionnement et la mise en œuvre du DIAMs. Le *chapitre 4* fait émerger les points de vue des différents acteurs du DIAMs, les prestataires et les bénéficiaires. Enfin, le *chapitre 5* synthétise les résultats obtenus en mettant en évidence aussi bien les points positifs du dispositif que les points problématiques et débouche sur quelques recommandations.

2. Mesures intégratives : quelques constats d'évaluations et de recherches

Ce chapitre restitue quelques constats-clés issus de récentes évaluations qui ont mis le focus sur la mise en œuvre, dans plusieurs cantons suisses, de mesures de soutien intégratives d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP). En interrogeant les différents acteurs impliqués, ces évaluations s'intéressent au degré de satisfaction engendré par ces mesures d'intégration, aux difficultés rencontrées ainsi qu'à leurs effets sur ces élèves et les professionnels concernés. Ces constats sont complétés par des résultats de recherches qui étudient l'impact de mesures intégratives en référence à des mesures séparatives sur les performances scolaires des élèves à BEP.

2.1 L'évaluation des mesures intégratives dans quelques cantons suisses

En Suisse, 2008 constitue une année charnière en matière de pédagogie spécialisée puisque c'est à partir de cette année-là que la responsabilité et le financement de ces mesures sont dorénavant confiés aux cantons. A eux de définir l'organisation des offres et mesures de pédagogie spécialisée. L'accord intercantonal, signé à ce jour par 16 cantons⁵, règle les conditions de ce changement et exige des cantons le développement d'un concept de pédagogie spécialisée avec une visée intégrative. Depuis, l'enseignement spécialisé est repensé dans chacun des cantons suisses et la plupart d'entre eux encouragent l'intégration d'élèves à BEP dans l'enseignement ordinaire. Partout, le défi actuel consiste à instaurer une réelle collaboration entre deux structures et deux pédagogies relevant de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécialisé, deux mondes qui étaient bien séparés jusqu'alors.

Suite à cette évolution des politiques scolaires favorisant l'approche intégrative, plusieurs cantons, notamment suisses alémaniques, ont souhaité disposer de données objectives sur l'avancement de sa mise en œuvre, son ancrage dans le quotidien scolaire, ses points forts et ses failles, ses effets sur les élèves et les différents acteurs concernés ainsi que sur les difficultés rencontrées. Dans la plupart des cas, il s'agit d'une évaluation globale, voire parfois d'une analyse de système qui s'appuie sur les appréciations des différents acteurs impliqués. Souvent ces évaluations font partie d'une démarche évaluative des établissements scolaires ordinaires confiée à une instance externe, une démarche qui s'est largement répandue outre-Sarine depuis une dizaine d'années.

Si le questionnement et la méthodologie des différentes évaluations présentées dans ce chapitre⁶ sont souvent très semblables (analyse documentaire, enquête par questionnaires, entretiens individuels et/ou de groupe), le groupe des élèves bénéficiaires ainsi que les mesures prises en considération peuvent varier d'une étude à l'autre. Si l'on parle toujours d'élèves à BEP, ce groupe cible est parfois défini de manière plus précise et plus restrictive selon les évaluations : dans les cantons de Bâle-Ville (Zurfluh, 2008), d'Uri (Schär-Bühler, Buholzer, 2010) et de Lucerne/Obwald (Joller-Graf et Tanner, 2011), les mesures de soutien analysées ne visent que les élèves avec un handicap mental alors que celle du canton de Berne (Eckhart, 2012) concerne uniquement les élèves avec des troubles du spectre autistique. L'évaluation du canton de Nidwald (Schmid, 2015) fait une analyse différenciée pour les élèves avec handicap mental, avec des difficultés d'apprentissage ou avec des troubles de comportement. Le rapport d'étude du canton de Soleure (Feller-Länzlinger & al., 2013) ne concerne

⁵ AR, BL, BS, FR, GE, GL, JU, LU, NE, OW, SH, UR, VD, VS, TI, ZH (état de situation au 25 novembre 2014, CDIP).

⁶ Dix-neuf rapports d'évaluation concernant des études effectuées dans 15 cantons différents ont pu être trouvés : AG, AR, BS, BE, GE, GR, LU, OW, SO, SZ, TG, UR, VD, ZH (cf. Références bibliographiques).

que les élèves avec des difficultés d'apprentissage. En Appenzell (Elmiger, Lienhard, 2014), on s'est concentré sur les élèves au bénéfice de mesures renforcées.

En ce qui concerne les mesures de soutien intégratives, dans certains cas, on retient les mesures renforcées lorsqu'on se centre sur la pédagogie spécialisée intégrée dans l'école ordinaire ou *integrative Sonderschulung*. Dans d'autres cas, le focus est plus large lorsque l'évaluation a pour objet d'analyser l'école intégrative ou *integrative Schule*. Les mesures prises en considération s'élargissent alors aux mesures ordinaires, ce qui correspond en Suisse alémanique à *integrative Förderung*.

De manière générale, il s'agit d'intégrations individuelles d'élèves à BEP dans une classe ordinaire bénéficiant de mesure de soutien pédagogique qui est habituellement assurée par un enseignant spécialisé. Le nombre de périodes durant lesquelles ce dernier intervient diffère d'un canton à l'autre. Seule l'expérience de classes d'intégration bâloises, *Integrationsklassen* (Zurfluh, 2008), concerne l'intégration à plein temps d'un groupe de quatre élèves avec un handicap mental dans une classe ordinaire. Pour soutenir le titulaire dans sa tâche, un enseignant spécialisé, présent également à 100%, partage la responsabilité de la classe et une collaboration sous forme d'un co-enseignement a été instaurée. Ces classes d'intégration présentent donc des similitudes avec le dispositif d'intégration genevois, le DIAMs. De ce fait, il paraît utile de se pencher sur leurs constats faits après 10 ans d'expérience.

2.1.1 Les classes d'intégration à Bâle-Ville

C'est en 1998 que la première classe d'intégration a été ouverte dans un jardin d'enfants à Bâle. Depuis, de telles classes existent dans tout l'enseignement ordinaire. En 2008, au moment du rapport d'évaluation, il y avait 23 classes qui accueillaient des groupes de quatre élèves porteurs d'un handicap mental. L'objectif de ces classes consiste à la fois en une intégration sociale et scolaire de cette population en leur assurant un soutien optimal. Depuis 2000, ces classes ont fait l'objet d'auto-évaluations et d'accompagnements. La démarche évaluative devait mettre en évidence les points forts et les points faibles en vue d'une consolidation, voire d'un élargissement de ce dispositif⁷.

Les résultats de l'évaluation mettent en évidence que ces classes d'intégration ne sont pas simplement des classes ordinaires auxquelles on ajoute des élèves avec un handicap. Ces classes introduisent un nouveau modèle scolaire qui permet de garantir à tous les élèves un soutien adéquat qui n'engendre pas une surcharge pour les enseignants. La réussite de ce modèle serait due à un accompagnement soigneux dont ont bénéficié les équipes dès son introduction ainsi qu'à une bonne préparation de ces équipes (titulaires et enseignants spécialisés). Ainsi, l'auteur du rapport note une bonne acceptation du modèle par les différents partenaires. Tout d'abord, l'ensemble des parents, avec ou sans enfant intégré, se disent satisfaits de cette expérience. Les professionnels impliqués – directions d'établissement, enseignants ordinaires et spécialisés – sont convaincus du dispositif. Après un temps d'adaptation, les enseignants estiment qu'ils ne travaillent pas plus qu'avant, mais différemment. D'ailleurs, aucun enseignant n'aurait souhaité abandonner l'expérience.

La collaboration entre enseignants issus de cultures professionnelles différentes a constitué l'un des défis les plus importants auxquels les professionnels ont été confrontés et a suscité quelques problèmes. Là où les enseignants ordinaires se référaient au plan d'études et aux objectifs du programme du degré concerné, les enseignants spécialisés se concentraient sur des objectifs pédagogiques définis individuellement. De plus, la répartition des rôles et responsabilités n'avait pas toujours été clairement définie, ce qui a été une autre source de difficultés. Mais à partir du moment où ces différents aspects ont été discutés et clairement définis, les enseignants disent apprécier le travail en équipe qu'ils considèrent dès lors comme un réel soutien.

L'augmentation de l'hétérogénéité des élèves dans une classe et le recours à des méthodes d'enseignement différenciées représentait un autre défi à relever et a nécessité la création d'outils

⁷ Le rapport de Zurfluh publié en 2008 porte sur les intégrations d'élèves avec un handicap mental. Aujourd'hui, ce type d'intégration concerne tous les élèves en situation de handicap (www.volksschulen.bs.ch/schulsystem/integrative-schule/integrationsklassen.html).

didactiques adéquats. Pour se familiariser avec cette nouvelle approche pédagogique et acquérir les compétences nécessaires, il s'est avéré indispensable que les enseignants bénéficient de formations continues.

En ce qui concerne les effets sur les élèves intégrés, ils sont globalement décrits comme positifs. L'intégration sociale est considérée par les professionnels comme une réussite dans la mesure où elle est décrite comme « ordinaire » : elle n'est pas d'emblée bonne ou mauvaise, en raison d'un handicap, mais relève d'une multitude de paramètres. Comme chez les élèves « ordinaires », il y a des élèves intégrés qui sont appréciés et d'autres qui suscitent plutôt une réaction de rejet souvent en raison d'un comportement difficile.

Concernant les progrès scolaires des élèves intégrés, l'auteur du rapport souligne que l'évaluation des classes d'intégration ne permet pas de dire si ces progrès peuvent être considérés comme suffisants ou s'ils sont équivalents, voire supérieurs aux enfants fréquentant une école spéciale. Leur évolution ne peut pas être comparée à une norme, puisque les projets pédagogiques par élève définissent des objectifs individuels. Reste que l'accroissement de l'écart au fil des années avec les pairs du même âge constitue régulièrement un sujet de préoccupation pour les enseignants qui se soucient des éventuelles retombées négatives sur l'estime de soi des élèves à BEP.

2.1.2 Les résultats des autres évaluations suisses en matière d'intégration scolaire

Malgré un certain nombre de différences en matière de définition de la population cible et des mesures/dispositifs analysés qui caractérisent les évaluations retenues dans ce tour d'horizon, on peut constater qu'elles aboutissent à des résultats similaires. Les principaux constats sont résumés ci-dessous, étayés si possible par des résultats de recherches.

Les effets positifs de l'intégration

- ♦ **Adhésion/satisfaction** : l'attitude vis-à-vis de l'intégration scolaire est souvent décrite comme positive (GE, BS, 2008 et 2014 ; VD, 2012 ; AG, 2014). Les *parents* sont très satisfaits de la mise en œuvre des différentes mesures de soutien, en particulier ceux avec enfants à BEP (UR, BE, AR, GE, NW, SZ 2014). Une minorité de parents d'enfants non BEP pensent que leur enfant apprendrait mieux dans une classe ne pratiquant pas l'intégration (UR, NW). Les *enseignants* (ordinaires et spécialisés) ont globalement aussi une perception positive de la démarche intégrative. Toutefois, les enseignants de la ville de Zurich (2012) manifestent davantage de réticences. Ils expliquent leur préférence pour la scolarisation séparative par le fait qu'ils ont été confrontés, ces dernières années, à une nette augmentation à la fois de l'hétérogénéité des classes et du nombre d'élèves avec des troubles du comportement.

Différentes recherches évoquent une attitude plus ambivalente des enseignants ordinaires (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000). S'ils sont nombreux à être favorables à l'idée d'une intégration, ils se montrent plus réticents lorsqu'il s'agit de la réaliser concrètement (Bless, 2007). Toutefois, le fait d'avoir fait l'expérience d'une intégration et de se sentir compétent pour enseigner à des élèves à BEP influence positivement l'attitude des enseignants (Serrier Dessemontet, Benoit, Bless, 2011). Par ailleurs, la volonté d'intégrer dépend aussi du type de handicap que présente l'enfant. Ainsi, les troubles de comportement rencontrent le plus de retenue chez les enseignants.

- ♦ **Impacts sur les élèves intégrés** : la plupart des évaluations signalent des effets positifs sur les élèves à BEP. Les enseignants remarquent que ces élèves sont généralement bien intégrés, au même titre que les élèves ordinaires. Leur acceptation par les pairs dépendrait par ailleurs davantage de leur attitude que de leur handicap. Ainsi, les enfants avec des troubles de comportement suscitent davantage d'irritation chez leurs camarades. En ce qui concerne les apprentissages scolaires, les enseignants et les parents interrogés à ce sujet notent des progrès qui sont parfois mis en lien avec une plus grande motivation d'apprendre (UR). Les études qui interrogent les enseignants des différents cycles d'enseignement (cycle élémentaire, cycle

moyen, cycle d'orientation) constatent une appréciation différenciée des effets : autant l'intégration dans les petits degrés semble facile et positive, autant l'intégration tend à susciter des réticences au fil des degrés, en particulier à partir du cycle d'orientation (AR, NW) où la démarche intégrative est généralement bien moins avancée qu'au primaire. L'attitude de ces enseignants envers l'intégration est en effet aussi moins favorable.

- ♦ **Plus-value pour les professionnels :** dans toutes les évaluations, la collaboration entre enseignants tient une place capitale même si le co-enseignement en est encore à ses balbutiements. Cette collaboration constitue probablement le changement le plus fondamental dans le métier d'enseignant. L'arrivée d'un autre professionnel dans la classe, généralement un enseignant du spécialisé, tend à se répandre et de réelles collaborations commencent à se développer. Etant dans un premier temps vécu comme une intrusion, la collaboration est ensuite appréciée et perçue comme un enrichissement pour autant qu'elle fonctionne (UR, BE, SO, VD, AG, NW, SZ), sans quoi elle est surtout source de tensions (cf. ci-dessous *les difficultés rencontrées*).
- ♦ **Effets sur l'enseignement en classe :** l'effet de l'intégration d'élèves à BEP sur l'enseignement dépend en particulier du type d'intervention de l'enseignant spécialisé et de la collaboration mise en place avec l'enseignant ordinaire. Si les interventions auprès de l'élève à BEP permettent une adaptation individuelle des conditions d'enseignement, elles ne modifient cependant pas l'enseignement donné à la classe. Par contre, la pratique du co-enseignement amène davantage les professionnels à devoir repenser leurs manières d'enseigner. Selon différentes évaluations suisses, le soutien apporté par les enseignants spécialisés ciblait encore principalement les élèves à BEP, mais cette situation serait en train d'évoluer en faveur de réelles collaborations entre enseignants ordinaires et spécialisés au sein de la classe, impactant ainsi l'enseignement donné en classe.

Les difficultés rencontrées

- ♦ **Collaboration/co-enseignement :** le partage du territoire de la classe et des responsabilités est un aspect délicat, susceptible de susciter des sentiments de rivalité (VD, 2012). Collaborer entre enseignants ne va pas de soi et nécessite, outre une attitude ouverte de la part des différents partenaires, un cadre qui définit clairement un certain nombre de règles comme les types de collaborations, les moments de co-préparation, ainsi que la précision des rôles et des responsabilités des différents intervenants. Par conséquent, l'absence d'un tel cadre, mise en évidence dans la plupart des évaluations, a régulièrement engendré des problèmes (LU, OW). On peut aussi relever que le co-enseignement n'est pas encore très répandu ; parfois il s'agit encore davantage d'une délégation aux enseignants spécialisés plutôt que d'une pratique commune.
- ♦ **Surcroît de travail :** une majorité des enseignants interrogés dans les différents cantons estiment que l'intégration d'élèves à BEP engendre une charge de travail supplémentaire – préparation d'un enseignement différencié, coordination avec les autres intervenants, multiplication des réunions, rédaction de rapports (AG, BE, VD, ZH, SO, AR) – qui peut, selon les circonstances, aboutir à un sentiment de surcharge, en particulier lorsque la collaboration entre professionnels est vécue comme insatisfaisante. De plus, ces nouvelles tâches et approches de l'enseignement exigent une grande capacité d'adaptation et une ouverture d'esprit. Les enseignants émettent alors le souhait que cette réalité soit reconnue et prise en considération lors de l'attribution des ressources pour envisager des compensations, par exemple sous forme de décharge de périodes d'enseignement.
- ♦ **Elèves avec troubles de comportement :** les élèves présentant ce type de difficultés posent le plus de problèmes aux enseignants et les mettent rapidement face à leurs limites (ZH, AR, NW, SZ). Se sentant démunis face aux difficultés de ces élèves, les enseignants ont tendance à être moins favorables à leur intégration (Sermier Dessemontet, Benoît et Bless ; 2011).

- ♦ **Absence d'outils d'enseignement** : dans plusieurs cantons, les enseignants regrettent le manque d'outils didactiques mis à leur disposition. Créer soi-même ces supports est une tâche chronophage.
- ♦ **Cycle d'orientation** : les évaluations couvrant toute la scolarité obligatoire relèvent une nette différence entre le primaire et le cycle d'orientation, l'intégration des élèves à BEP rencontre davantage de réticences chez les enseignants du secondaire I. Elle est moins fréquente et lorsqu'elle est pratiquée, elle semble soulever davantage de difficultés.

En résumé, les premiers résultats de la mise en œuvre de mesures intégratives, dans divers cantons suisses, sont plutôt encourageants. Expérience faite, les enseignants et les parents sont globalement satisfaits et les effets constatés sur les élèves intégrés sont décrits comme positifs. Certaines appréciations plus nuancées, particulièrement de la part des enseignants ordinaires, sont notamment dues à l'importance de l'investissement que nécessite l'accueil d'élèves à BEP ; un aspect qui ne serait pas toujours suffisamment pris en considération et qui mériterait un accroissement des ressources humaines et matérielles mises à disposition.

Néanmoins, il s'avère aussi que le passage à un enseignement intégratif suppose d'importants changements dans le métier d'enseignant, en particulier si l'on mise sur le co-enseignement. Dès lors, il n'est pas étonnant de constater que sa mise en œuvre a posé de nombreuses difficultés sur le terrain, bien souvent dues à un manque de cadre définissant clairement, entre autres, le ou les objectifs des projets d'intégration, le profil des élèves bénéficiaires, les rôles et responsabilités des différents professionnels, les projets pédagogiques individuels et le rôle de l'évaluation. Des recommandations ont été faites à différents niveaux par les auteurs des évaluations.

Les conditions cadre requises pour une intégration réussie

Plusieurs parmi ces études cantonales avaient, entre autres, pour objectif de mettre en évidence les conditions cadre devant contribuer au bon fonctionnement de la mise en œuvre de l'enseignement intégratif. Si l'on peut ainsi en extraire un certain nombre, les auteurs de l'évaluation dans les cantons de Lucerne et d'Obwald rendent attentifs au fait que même des conditions optimales ne garantissent pas nécessairement une réussite, car la manière dont les différents acteurs apprécient les conditions cadre et les ressources mises à disposition influenceraient largement le processus.

1. **Ancrage de l'intégration** : les mesures ou dispositifs d'intégration devraient être inscrits dans le programme cantonal tout comme dans les projets d'établissement (AG).
2. **Adhésion / posture positive** : les projets intégratifs devraient recueillir l'adhésion de tous les partenaires (AG, LU, OW), à commencer par les directions d'établissement qui jouent un rôle important au niveau de la communication interne et externe. Ces dernières devraient être porteuses du projet afin de motiver, soutenir et accompagner leurs équipes pédagogiques (SO, VD). L'adhésion du corps enseignant au projet et la volonté de contribuer à sa mise en œuvre sont considérés comme des éléments cruciaux.
3. **Adaptation de l'enseignement** : mettre en pratique des mesures intégratives nécessite une évolution de la pratique de l'enseignement dans le sens d'une différenciation (adaptation des moyens et modalités en fonction des situations d'enfants) et la diversification des méthodes d'enseignement (AG).
4. **Collaboration étroite entre professionnels et avec les parents** (AG, UR, VD, AR, SZ) : au-delà des échanges informels entre enseignants ordinaires et spécialisés, de réelles collaborations sous forme d'un partenariat devraient être développées, fondées sur la poursuite d'un projet et d'objectifs communs, de même que sur un partage des responsabilités et des décisions. Les parents devraient être considérés comme partenaires et en tant que tels, être intégrés dans les différentes décisions concernant leur enfant.
5. **Répartition claire des rôles et des responsabilités** des différents intervenants (BS, GR, SO, AR).

6. **Formation des enseignants :** la formation initiale et continue doit préparer les professionnels à l'enseignement intégratif, leur apporter les connaissances et les outils didactiques nécessaires (BS, LU, OW) afin d'augmenter leur sentiment de compétence face à des situations d'élèves à BEP. La formation des enseignants doit s'adapter à ces nouveaux besoins. Les enseignants qui se sentent compétents pour le soutien des élèves à BEP sont davantage favorables à l'intégration (Sermier Dessemontet, Benoit, Bless, 2011).
7. **Soutien apporté aux enseignants :** en dehors du soutien apporté par la direction de l'établissement, les enseignants devraient pouvoir bénéficier de rencontres régulières sous forme d'intervision ou de supervision leur permettant d'échanger sur les difficultés rencontrées et les modalités de réponses possibles. Ce soutien permettrait aux professionnels de se sentir moins seuls.

Ces évaluations n'apportent toutefois pas ou peu d'éléments sur les progrès scolaires des élèves à BEP intégrés comparativement à ceux des élèves à BEP non intégrés, ni sur l'impact de l'intégration sur les autres élèves de la classe. Des recherches, présentées ci-après, apportent des éléments de réponse.

2.2 Mesures intégratives *versus* mesures séparatives : résultats issus de recherches nationales et internationales

L'institution scolaire est devant plusieurs défis qui peuvent apparaître contradictoires : appliquer le principe de l'école inclusive qui prône l'acceptation de la différence en intégrant des élèves à BEP ou handicapés dans les classes ordinaires, et répondre à des principes d'efficacité, de sélection et de performance.

Les parents d'élèves se font le relais de cette double demande adressée à l'école. Ils sont en général favorables au principe d'inclusion scolaire mais expriment leurs préoccupations quant au niveau de la classe qui intègre (Kunz & al. 2010 ; Schmid, 2015 ; Schär-Bühler & Buholzer, 2010). « L'intégration d'un élève en grande difficulté va-t-elle se faire au détriment des apprentissages de mon enfant ? Les progrès scolaires de mon enfant sont-ils freinés ? » : ainsi peut-on résumer les préoccupations des parents.

La recherche scientifique s'est emparée de ces questions. Des recherches effectuées dans différents pays, dont la Suisse (Cole et al. 2004 ; Demeris et al. 2007 ; Sermier Dessemontet et Bless, 2013 ; Gandhi, 2007) ont comparé des classes qui intègrent et d'autres sans dispositif d'intégration. Ces recherches démontrent ainsi que l'intégration d'enfants à BEP dans la classe ne préjudicie pas les autres élèves en termes d'apprentissages scolaires. Au contraire, ceux-ci bénéficieraient même de l'intégration et plus spécifiquement de la collaboration entre l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé. Certains auteurs (p. ex. Huber et al. 2001) nuancent néanmoins ces résultats car un biais d'analyse pourrait se cacher derrière ces résultats en faveur de l'inclusion. Il y aurait, selon ces auteurs, des effets contrastés de l'intégration à savoir des bénéfices pour les élèves non BEP les moins performants et des effets négatifs pour les élèves les plus performants. Néanmoins, l'analyse approfondie de la littérature réalisée par Lalambouka et al. (2007) ne confirme pas les résultats de Huber et al. (2001). La dernière recherche dédiée à ce possible effet préjudiciable des élèves les plus performants (Ruijs et al. 2010), basée sur un échantillon représentatif de plus de 20'000 élèves du primaire en Hollande, conclut également à l'absence d'effet négatif sur les apprentissages des élèves non BEP, quel que soit leur niveau scolaire. On relève par ailleurs chez les élèves de la classe ordinaire d'autres effets positifs de l'intégration : ces enfants sont plus tolérants face aux différences et ont moins de préjugés (Sermier Dessemontet, 2012, p. 100). Ces effets ne sont observés que quand les contacts entre élèves de la classe ordinaire et élèves à BEP se sont pas superficiels (instauration de soutien par les pairs, par exemple) et lorsque les enseignants transmettent des informations au sujet du handicap ou des difficultés des élèves intégrés.

Une autre interrogation fondamentale à laquelle la recherche apporte des réponses est la suivante : est-ce que les élèves à BEP progressent davantage s'ils sont intégrés ou leurs progrès sont-ils supérieurs dans un système qui n'intègre pas ? La revue détaillée réalisée par Sermier Dessemontet (2012) à ce sujet est précieuse pour répondre à cette question fondamentale. Sermier Dessemontet conclut que les résultats de méta-analyses (Baker et al. 1994 ; Carlberg & Kavale, 1980), de revues de la littérature (Bless, 2007 ; Dumke, 1993) et diverses recherches récentes (Markusen, 2004 ; Myklebust, 2007 ; Rea et al. 2002) indiquent que les élèves à BEP font plus de progrès s'ils sont scolarisés dans une classe régulière plutôt que dans des classes spéciales ou des écoles spécialisées. Cet auteur pointe du doigt le biais de sélection qui pouvait affecter les conclusions des premières recherches sur ce sujet, basées par ailleurs sur un nombre restreint d'enfants. Les élèves intégrés ayant généralement moins de difficultés que les élèves scolarisés dans le spécialisé, les premières recherches concluaient abusivement à un bénéfice de la scolarisation des élèves à BEP dans l'enseignement ordinaire car le niveau initial des élèves n'était pas strictement comparable. Les dernières recherches citées plus haut, qui méthodologiquement sont plus rigoureuses dans la comparaison du niveau des élèves, se rejoignent majoritairement et concluent à des bénéfices de l'inclusion en termes d'apprentissages scolaires. Néanmoins, des études (Hogan-Young, 2013 ; Fuchs et al. 2015) ne confirment pas l'avantage en termes d'apprentissages scolaires de l'intégration des élèves à BEP. Ces études étant menées sur des élèves à BEP parmi les plus en difficulté, il est probable que l'effet de l'intégration dépende du niveau scolaire des élèves à BEP, ceux étant très peu performants bénéficiant moins de l'intégration en classe ordinaire que ceux dont les difficultés sont moindres.

L'évaluation du DIAMs, présentée ci-après, reflète en plusieurs points les résultats de ces recherches scientifiques. Elle pose par ailleurs la question des conditions cadre avec lesquelles on obtient le plus d'effets positifs de l'intégration pour l'ensemble des élèves.

3. Le DIAMs : organisation, fonctionnement et mise en œuvre

En l'absence d'un document cadre définissant précisément le projet – objectifs, rôles/responsabilités des acteurs et profil des élèves cibles –, les auteurs du rapport s'appuient sur divers documents disponibles pour décrire le DIAMs. Il s'agit de : (i) la note de service du 26 juin 2012 à l'intention du conseiller d'Etat, (ii) la présentation du dispositif par la direction générale de l'enseignement obligatoire en août 2012 (document sous forme de PPT), (iii) les procès-verbaux de la commission de fonctionnement de l'enseignement primaire (novembre 2012) et de la commission consultative de soutien scolaire aux élèves en difficultés (janvier 2013), (iv) la lettre d'information du DIP *Correspondances* no 58/janvier 2013, (v) le projet d'établissement 2012-2016 de la Roseraie daté du 10 juillet 2013, et (vi) divers documents internes à l'établissement transmis par le responsable pédagogique (concept pédagogique, TTC, bilans, Newsletter, etc.). Les entretiens menés avec les acteurs institutionnels constituent une source d'information supplémentaire.

3.1 Objectifs

Le DIP préconise, notamment par le biais du concept cantonal de l'école inclusive, des solutions intégratives dont les principales visées sont, entre autres, « *l'augmentation du taux de retour de l'enseignement spécialisé vers l'enseignement ordinaire* » ainsi qu'un « *renforcement de la collaboration entre enseignement ordinaire et enseignement spécialisé*⁸ ». Conçu dans ce contexte de politique éducative, le DIAMs prévoit de répondre à ces objectifs par le biais d'une structure qui repose sur trois principes :

- ♦ une prise en charge des élèves en difficulté fondée sur la diversité et l'alternance de contextes d'apprentissages appropriés ;
- ♦ une immersion dans les classes ordinaires favorisée ;
- ♦ une collaboration renforcée entre enseignants spécialisés et enseignants ordinaires, grâce au développement de situations de co-enseignement ou de co-intervention.

Le lien évident entre les objectifs formulés dans le concept cantonal sur l'école inclusive et le développement du projet DIAMs laisse penser qu'à travers sa mise en œuvre, le retour à plus ou moins long terme dans l'enseignement ordinaire des élèves ayant bénéficié de ce dispositif est visé. Cette vision est confirmée par les acteurs institutionnels interrogés qui, à l'image de cette direction, précisent qu'il faut « *viser à favoriser la perméabilité, la souplesse d'organisation entre l'enseignement ordinaire et spécialisé, essayer de diminuer le temps d'accueil en enseignement spécialisé en faveur d'un accompagnement spécialisé dans un contexte ordinaire et encourager un retour possible en ordinaire sans attendre l'âge d'admission du CO* ».

La possibilité que le DIAMs puisse remplacer, à terme, les regroupements de classes spécialisées, a aussi été évoqué (cf. conférence de l'enseignement primaire du 13.09.2012).

La réintégration complète dans l'enseignement ordinaire, facilitée par un encadrement spécialisé accompagnant une intégration partielle, constitue un objectif stratégique à long terme. En l'absence de document cadre, aucun objectif opérationnel à court ou à moyen terme n'a été formulé. Toutefois, les acteurs de terrain en ont développés a posteriori et les ont transcrits dans leur document de travail

⁸ Lettre d'information du DIP *Correspondances* no 58, janvier 2013, p. 2-3.

intitulé « *Concept pédagogique* »⁹. Y figurent deux types d'objectifs en fonction du groupe cible : (i) ceux qui concernent les élèves DIAMs et (ii) ceux pour les enseignants.

Les **élèves** intégrés constituent le groupe cible à qui doit prioritairement bénéficier le DIAMs. Les objectifs formulés par l'équipe éducative se centrent sur les apports potentiels du dispositif sur les élèves DIAMs :

- reprendre goût à l'école ;
- se construire de manière sereine, dans un cadre bienveillant rendant l'élève disponible aux apprentissages ;
- développer des savoir-être (conscience de soi-même et des autres) et des savoir-faire ;
- développer le métier d'élève et l'« apprendre à apprendre » ;
- développer l'autonomie face aux tâches scolaires (cf. concept pédagogique).

Les objectifs pour les **enseignants** concernent essentiellement la collaboration, thème central du fonctionnement du DIAMs. Ainsi, le projet d'établissement 2012-2016 de la Roseraie consacre l'un de ses trois objectifs au DIAMs :

- Objectif 2 : « *L'équipe enseignante de la Roseraie améliore ses compétences dans l'aide et le soutien aux élèves en difficultés et renforce sa collaboration avec l'équipe du DIAMs au bénéfice de tous les élèves.* »

Plusieurs actions ont été prévues pour atteindre cet objectif : suivre une formation collective orientée sur le co-enseignement, développer la communication interne à l'établissement ainsi que les échanges de pratiques autour du projet DIAMs en mobilisant les ressources existantes et effectuer une analyse de situation avec un intervenant externe qualifié. Comme le notent plusieurs acteurs interrogés, le développement de la collaboration entre enseignants ordinaires et spécialisés ne peut se faire sans avoir créé au préalable un climat de confiance et une culture commune, tâche à laquelle se sont attelés les acteurs de terrain (cf. chapitre 4).

3.2 Acteurs impliqués

Le DIAMs est un projet transversal qui implique principalement deux entités du DIP, à savoir l'enseignement ordinaire (EO) et l'enseignement spécialisé (ES), rattaché à l'office médico-pédagogique (OMP) (tableau 2).

Le pilotage du projet est, du côté de la direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO), sous la responsabilité du directeur du service de la scolarité (depuis juin 2015, du directeur du suivi de l'élève) ; et, du côté de la direction générale de l'OMP (DGOMP), du directeur pédagogique (depuis début 2015, du directeur de l'organisation et de la planification¹⁰).

⁹ Le responsable pédagogique, en collaboration avec l'équipe éducative, a développé de nombreux documents définissant les différentes dimensions du projet DIAMs.

¹⁰ Différentes modifications au niveau de l'organigramme respectif de ces deux directions générales ont entraîné des changements de personnes et de dénominations de poste.

Tableau 2. Les acteurs impliqués dans le dispositif DIAMs

Fonction	EO	OMP	GIAP*
Direction de projet	- Directeur du service de la scolarité → Directeur des établissements → Directeur du suivi de l'élève (depuis juin 2015)	- Directeur pédagogique (jusqu'au 31.12.2014) → Directeur de l'organisation et de la planification (depuis 2015)	
Direction opérationnelle	- Directeur d'établissement de la Roseraie (l'actuel directeur étant en place depuis janvier 2014)	- Directrice de la scolarité spécialisée et de l'intégration (DSSI) (jusqu'au 31.01.14) → Directeur d'établissements spécialisés et d'intégration (DESI), depuis février 2015 - Directrice opérationnelle pédagogique (DOP) (jusqu'au 31.01.15)	
Acteurs de terrain	- Enseignants titulaires (durant l'année scolaire 2014-15 : 8 dont 2 duos)	- Responsable thérapeutique - Responsable pédagogique - Enseignants spécialisés (3) - Educateur social (1) - Chauffeurs de bus	- Animateurs

* Groupement intercommunal pour l'animation parascolaire.

La direction opérationnelle, chargée notamment de la mise en œuvre et du suivi du dispositif, est partagée par le directeur de l'établissement de la Roseraie (DirE-EO) et le directeur d'établissements spécialisés et d'intégration (DESI-OMP)¹¹. Le DirE, en tant que responsable de la gestion pédagogique et administrative de l'établissement, met tout en œuvre pour garantir le bon fonctionnement du DIAMs. Il doit assurer une organisation des classes favorable à l'accueil d'élèves DIAMs avec les moyens dont il dispose. Le DESI est responsable de la sélection et du suivi des élèves DIAMs, tout comme de leur projet éducatif individuel (PEI). Il travaille en étroite collaboration avec l'équipe DIAMs. La gestion des ressources humaines des professionnels de l'enseignement spécialisé revient à la directrice opérationnelle pédagogique¹².

Comme pour toutes les mesures de pédagogie spécialisée, le secrétariat à la pédagogie spécialisée (SPS) à l'office de l'enfance et de la jeunesse (OEJ) intervient au niveau de l'octroi de la mesure.

En ce qui concerne les acteurs de terrain, les enseignants ordinaires de l'école de la Roseraie accueillent des élèves DIAMs dans leur classe ; du côté du spécialisé, l'équipe est composée d'une responsable thérapeutique, d'un responsable pédagogique, d'enseignants spécialisés et d'un éducateur social. Des chauffeurs de bus assurent le transport des élèves dont le lieu de vie est éloigné du quartier de la Roseraie.

Etant donné que les élèves DIAMs, en particulier ceux domiciliés loin de l'école de la Roseraie, mangent aux cuisines scolaires à midi, les animateurs du parascolaire sont également concernés par l'accueil de ces élèves.

¹¹ Jusqu'en janvier 2015, c'était la directrice de la scolarité spécialisée et de l'intégration (DSSI) qui remplissait ce rôle.

¹² Poste supprimé depuis février 2015. Cette fonction est maintenant assumée par le DESI.

3.3 Mise en œuvre et organisation

Mise en œuvre

Dans une note de service datée du 26 juin 2012 adressée au conseiller d'Etat en charge du DIP, trois calendriers de mise en œuvre étaient envisagés avec des dates d'ouverture du DIAMs différentes : novembre 2012, janvier 2013 ou encore août 2013. Fin juin 2012, plusieurs élèves en grandes difficultés – pour lesquels un passage dans le spécialisé avait été conseillé – ont dû être maintenus dans l'enseignement ordinaire par manque de place dans un regroupement de classes spécialisées. Cela a incité les responsables du département à réagir rapidement et à ouvrir un dispositif DIAMs en janvier 2013.

Tableau 3. Les étapes-clés de la mise en œuvre du dispositif DIAMs

Dates	Etapas
Printemps 2012	<ul style="list-style-type: none"> - Définition des modalités d'organisation du dispositif - Définition des caractéristiques de l'établissement scolaire susceptible d'accueillir le DIAMs - Sélection de l'établissement de la Roseraie remplissant un maximum de critères (situation géographique, caractéristiques de la population scolaire, nombre de classes ordinaires permettant une intégration, disponibilité d'infrastructures ainsi que la motivation des enseignants à participer à ce projet)
Septembre 2012	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation du dispositif aux enseignants de l'établissement de la Roseraie - Présentations au conseil d'établissement (CoEt), au GIAP ainsi qu'aux parents d'élèves de la Roseraie
Octobre 2012	<ul style="list-style-type: none"> - Recrutement de deux enseignants spécialisés et d'un éducateur - Identification des classes d'intégration ordinaires - Sélection des futurs élèves DIAMs
Janvier 2013	<ul style="list-style-type: none"> - Accueil des 7 élèves retenus pour la première étape
Juillet 2013	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de projet de l'établissement de la Roseraie définissant un objectif en lien avec le projet DIAMs
Août 2013	<ul style="list-style-type: none"> - Accueil de 17 nouveaux élèves DIAMs (24 élèves intégrés au total)
Novembre 2013 / mars 2014	<ul style="list-style-type: none"> - Journées de formation des enseignants de la Roseraie sur le co-enseignement
Août 2014	<ul style="list-style-type: none"> - Arrivée d'un troisième enseignant spécialisé

Organisation

Un enseignement en trois temps

Afin de mieux répondre aux besoins des élèves à BEP, le dispositif prévoit une alternance des contextes d'apprentissage. On distingue trois temps d'enseignement, chacun correspondant à un tiers du temps d'enseignement hebdomadaire :

1. un temps d'enseignement en classe ordinaire avec le soutien d'un enseignant spécialisé ou de l'éducateur (accompagnement éducatif) ;
2. un temps d'enseignement en classe ordinaire sans intervention du spécialisé ;
3. un temps d'enseignement spécialisé en petit groupe assuré par un enseignant spécialisé (en dehors de la classe ordinaire).

Le DIAMs accueille au maximum 24 élèves qui sont répartis par groupes de 4 dans six classes ordinaires lors des moments d'intégration, et sont regroupés par 8 lors des moments d'enseignement spécialisé.

Ressources allouées

Les prestations offertes aux élèves DIAMs sont considérées comme des *mesures renforcées* (MR), des mesures de pédagogie spécialisée pour lesquelles la décision d'octroi revient au secrétariat à la pédagogie spécialisée (SPS) à l'office de l'enfance et de la jeunesse (OEJ). Par contre, le financement de l'intervention des professionnels spécialisés relève du budget de l'OMP, à l'instar d'autres types de scolarisation en enseignement spécialisé¹³. L'enseignement ordinaire prend en charge les coûts liés au fait qu'une place d'élève DIAMs intégré dans une classe ordinaire correspond à deux places destinées aux élèves ordinaires.

Du côté de l'enseignement spécialisé (OMP), les ressources suivantes sont mises à disposition :

- ♦ 2.5 EPT (équivalent plein temps) d'enseignants spécialisés (depuis août 2014, auparavant c'était 2 EPT¹⁴), dont 0.1 EPT est attribué à la fonction de responsable pédagogique ;
- ♦ 1 EPT d'éducateur ;
- ♦ 0.2 EPT de responsable thérapeutique.

Du côté de l'enseignement ordinaire, les ressources supplémentaires allouées correspondent à :

- ♦ 1 EPT d'enseignant ordinaire, qui permet de compenser l'ajustement des effectifs dans les six classes accueillant des élèves DIAMs (1 élève DIAMs correspond à 2 élèves « ordinaires »).

Les ressources allouées au DIAMs par l'OMP sont équivalentes à celles d'un regroupement de classes spécialisées. Pour l'enseignement ordinaire, le dispositif induit un coût, puisqu'il implique un poste supplémentaire d'enseignant ordinaire.

Composition de l'équipe éducative

L'équipe éducative du DIAMs est constituée de professionnels provenant de l'enseignement ordinaire et spécialisé (situation durant l'année scolaire 2014-15) (tableau 4).

Tableau 4. Composition de l'équipe éducative du DIAMs

Enseignement spécialisé	<ul style="list-style-type: none"> - 1 enseignant spécialisé qui cumule la fonction de responsable pédagogique (10%) et d'enseignant spécialisé (90%) - 2 enseignants spécialisés à respectivement 75% chacun - 1 éducateur à 100% - 1 responsable thérapeutique à 20% <p>Les enseignants spécialisés, de même que l'éducateur, ont été sélectionnés parmi les candidats ayant postulé pour ces postes.</p>
Enseignement ordinaire	<ul style="list-style-type: none"> - 8 enseignants ordinaires, dont 2 duos (correspond aux titulaires des six classes accueillant des élèves DIAMs). La moitié de ces enseignants collaborent dans le DIAMs depuis le début*. <p>Tous les enseignants ont été volontaires pour accueillir un groupe d'élèves DIAMs dans leur classe.</p>

* Le groupe des enseignants ordinaires impliqués dans le DIAMs peut varier d'une année à l'autre en fonction de l'attribution des titulaires aux classes concernées.

¹³ Pour les mesures renforcées faisant intervenir des professionnels de la santé tels que les logopédistes, les psychomotriciens et les psychothérapeutes, c'est au SPS que revient le financement.

¹⁴ Cette augmentation a été nécessaire en raison de l'introduction de l'école le mercredi matin.

Chaque enseignant spécialisé collabore avec deux titulaires de classe ordinaire (binômes) en assurant le rôle de référent au maximum auprès des 8 élèves DIAMs intégrés dans ces classes. L'enseignant spécialisé intervient dans chacune de ces deux classes en tant que co-enseignant et prend en charge les moments d'enseignement spécialisé de ces 8 élèves qui ont lieu en dehors de leurs classes ordinaires respectives. C'est grâce à l'augmentation du nombre d'enseignants spécialisés, passé de 2 à 3 au moment de la rentrée scolaire 2014, que cette organisation est possible. Auparavant, chaque enseignant spécialisé intervenait auprès de 12 élèves DIAMs répartis dans trois classes. Par conséquent, cela supposait davantage de réunions de co-préparation et une adaptation à trois contenus d'enseignement. Cette situation était jugée, par ces enseignants, comme étant trop lourde et pas tenable à long terme.

L'éducateur suit l'ensemble des élèves DIAMs (24 au maximum) et intervient dans les six classes. Ses interventions peuvent prendre six formes différentes, en fonction des besoins des élèves : (i) l'accompagnement éducatif en classe ordinaire, (ii) les ateliers éducatifs hors de la classe, (iii) les moments individuels avec un élève sorti de la classe, (iv) les ateliers thérapeutiques, (v) les accompagnements lors du parascolaire et (vi) l'accompagnement lors des transitions entre l'école et le transporteur.

Collaboration

La spécificité du dispositif repose sur une étroite collaboration entre les différents professionnels intervenant dans la prise en charge des élèves DIAMs : les enseignants ordinaires et spécialisés, l'éducateur et la responsable thérapeutique. Afin d'assurer le bon fonctionnement de cette collaboration, des moments de préparation, d'échange et de partage sont nécessaires.

Au début de ce projet, aucune référence n'est faite au temps de travail en commun nécessaire à la préparation du co-enseignement, au suivi des élèves, au suivi du projet, etc. Ainsi, il faut se référer aux différents documents de travail rédigés en cours de projet par le responsable pédagogique pour y trouver l'organisation mise en place au fur et à mesure. On y trouve deux types de séances selon les professionnels concernés : celles qui impliquent toute l'équipe DIAMs et celles qui ne concernent que l'équipe spécialisée¹⁵.

Tableau 5. Types de séances du dispositif DIAMs

Séances de l'équipe DIAMs*		Séances de l'équipe spécialisée	
Collaboration	1 x tous les 15 jours entre binômes	« Synthèse »	1 x par semaine, sur des situations d'élèves (avec responsable thérapeutique)
Suivi des élèves	1 x par trimestre, séance de bilan (portant sur la progression des élèves, l'éventuelle adaptation des objectifs)	Questions organisationnelles	1 x par semaine
Suivi du projet	2 x par an, séance de bilan (sans DirE)	–	
Séances impliquant d'autres acteurs			
- Séance de réflexion : 2 x par an (équipe DIAMs, DirE, DESI) (p. ex. création des canevas de collaboration, explication des rôles)			
- Bilan du projet : 2 x par an (DirE, DESI, responsable pédagogique, 1 représentant des enseignants ordinaires par cycle)			

* La responsable thérapeutique, bien que faisant partie de l'équipe DIAMs, ne participe pas systématiquement aux séances de cette équipe.

Sur la demande des enseignants ordinaires accueillant un élève DIAMs, des espaces de concertation ont été proposés, avec l'éducateur ou avec la responsable thérapeutique, mais ces espaces n'ont pratiquement pas été utilisés.

¹⁵ Dans la suite du rapport, l'équipe DIAMs désigne les enseignants ordinaires accueillant un/des élève(s) DIAMs dans leur classe, les enseignants spécialisés, l'éducateur et la responsable thérapeutique.

Pour assurer une communication transparente à l'interne de l'établissement sur l'évolution du projet, une *Newsletter* est rédigée par le responsable pédagogique et des séances d'information et de bilan ont été menées avec tous les enseignants de l'établissement.

Rattachement hiérarchique

Le rattachement hiérarchique des différents professionnels intervenant dans le DIAMs correspond au rattachement métier : les enseignants ordinaires dépendent de l'enseignement ordinaire tandis que l'équipe spécialisée dépend de l'OMP. Toutefois, cette dernière est intégrée dans un établissement ordinaire et partage le quotidien avec tous les enseignants de la Roseraie. Ainsi, du point de vue du fonctionnement, l'équipe spécialisée s'inscrit dans celui de l'établissement. Le responsable pédagogique a deux interlocuteurs : le DirE et le DESI.

Horaire

Il a fallu construire des horaires basés sur le principe d'une répartition du temps d'enseignement hebdomadaire en trois temps et qui tiennent compte de nombreuses variables pratiques (compacité des plages horaires à la fois pour les élèves et les enseignants, les périodes de maîtres spécialistes en éducation physique, en arts visuels, en musique et en rythmique [MS], les semaines A et B, l'occupation des salles, l'équité entre classes, etc.). Ce procédé s'est avéré être très complexe et a nécessité le développement d'une application ad hoc, tâche assumée par le responsable pédagogique. Il en résulte trois types d'horaires : un par classe, un par enseignant spécialisé et un pour l'éducateur.

A titre d'exemple, voici l'horaire type d'un élève DIAMs (32 périodes d'enseignement)¹⁶ :

- ♦ 13 périodes d'enseignement ordinaire dont 3 périodes avec MS,
- ♦ 10 périodes de co-enseignement dont 2 avec l'éducateur (accompagnement éducatif),
- ♦ 9 périodes d'enseignement spécialisé dont 2 assurées par l'éducateur (atelier éducatif).

Tableau 6. Horaire type d'un élève DIAMs

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
M1	Enseignement ordinaire	Enseignement spécialisé	Enseignement ordinaire	Co-enseignement	Enseignement ordinaire
M2	Enseignement ordinaire	Enseignement spécialisé	Enseignement ordinaire	Co-enseignement	Enseignement ordinaire
M3	Co-enseignement	Enseignement spécialisé	Atelier éducatif	Enseignement ordinaire + MS	Co-enseignement
M4	Co-enseignement	Enseignement spécialisé	Atelier éducatif	Enseignement ordinaire + MS	Co-enseignement
	Parascolaire	Parascolaire		Parascolaire	Parascolaire
A1	Enseignement ordinaire	Co-enseignement		Enseignement spécialisé	Accompagnement éducatif
A2	Enseignement ordinaire	Co-enseignement		Enseignement spécialisé	Accompagnement éducatif
A3	Enseignement ordinaire + MS	Enseignement ordinaire		Enseignement spécialisé	Enseignement ordinaire

La complexité de ces horaires tend à rigidifier le fonctionnement du dispositif et, par conséquent, est difficilement adaptable à des changements, même ponctuels. Tout changement provoque un effet domino, entraînant des modifications en chaîne.

¹⁶ Extrait du document de travail *Concept pédagogique* rédigé par le responsable pédagogique. Des exemples d'un horaire d'enseignant spécialisé et de celui de l'éducateur se trouvent dans l'annexe 5.

Remplacements

En cas d'absence d'un enseignant spécialisé ou de l'éducateur, de même que pour les périodes de décharge du responsable pédagogique¹⁷, le remplacement est assuré par des remplaçants externes, disponibles pour l'occasion. Ainsi, il n'y a pas de remplaçant ou un pool de remplaçants attirés, habitués au dispositif et connus par les titulaires de classe. Il n'est donc pas possible de construire un lien avec ces personnes, condition pourtant indispensable à la co-intervention dans une classe.

3.4 Rôles et responsabilités de l'équipe DIAMs

En l'absence de cahiers des charges spécifiques, la répartition des rôles et des responsabilités des différents intervenants de l'équipe DIAMs a progressivement été explicitée dans des documents internes rédigés par le responsable pédagogique. Les éléments descriptifs ci-dessous sont issus à la fois de ces documents ainsi que d'entretiens (tableau 7).

Faute de définition claire des rôles et des responsabilités des différents intervenants dans le DIAMs au démarrage du projet, ceux-ci ont dû être précisés en cours de route. Ceci était particulièrement le cas pour le rôle de l'éducateur dont l'intervention en classe, alors encore appelée co-enseignement, prêtait à confusion. En effet, les enseignants ordinaires s'attendaient à des interventions d'ordre pédagogique de sa part. Une clarification de son rôle s'était avérée nécessaire, accompagnée par un changement d'appellation de ces moments d'intervention en classe, nommés dorénavant *accompagnements éducatifs*. Dès lors, « *l'éducateur se positionne comme un accompagnateur de l'enfant pour l'aider dans la quête de son identité (sociale) et de ses besoins d'éducation (vers l'autonomie)* » (cf. document de travail « Concept pédagogique »). Dans le cadre de ces accompagnements éducatifs, l'éducateur apporte un regard différent en particulier sur les enfants DIAMs, mais aussi sur l'ensemble des élèves de la classe et suggère d'autres pistes d'action aux titulaires. Pour accentuer sa vision globale, il tient d'ailleurs à parler d'enfant et non d'élève pour souligner la spécificité de ses interventions qui prennent en considération l'enfant dans son ensemble, son vécu, son ressenti, son comportement, ses compétences sociales et scolaires.

3.5 Co-enseignement

Si depuis quelques années, les enseignants ordinaires et les enseignants spécialisés ont de plus en plus été incités à se côtoyer, voire à collaborer, notamment dans le cadre d'intégrations individuelles ou de regroupements de classes spécialisées, la pratique du co-enseignement entre ces professionnels est cependant une nouveauté dans l'enseignement genevois. Dans le cadre du DIAMs, il s'agit de créer des partenariats entre les enseignants ordinaires, les enseignants spécialisés et l'éducateur dans le but d'enseigner ou d'intervenir conjointement dans une classe ordinaire.

Le renforcement de la collaboration pluridisciplinaire, et a fortiori l'idée de faire intervenir des professionnels issus de cultures professionnelles différentes ensemble dans une classe ordinaire avec un public mixte, est une pratique qui ne s'improvise pas et nécessite de nouvelles compétences. Ainsi, tous les enseignants de la Roseraie ont été amenés à suivre, au cours de l'année scolaire 2013-14, une formation continue sur ce thème qui leur a permis de se familiariser avec cette nouvelle pratique et de s'approprier les différentes modalités de co-enseignement¹⁸. Cette formation, très appréciée et considérée comme utile par les enseignants de la Roseraie, leur a permis de réfléchir à un cadre commun de même que sur leur rôles respectifs en fonction des différentes modalités de co-enseignement.

¹⁷ Il s'agit de moments réguliers et fixes chaque semaine correspondant à quatre périodes d'élèves.

¹⁸ Il existe une variété de modalités de co-enseignement : enseignement complémentaire, parallèle, alternatif, par atelier, en équipe et observatif (Friend et Cook, 2003 ; cité par Benoit et Angelucci, 2011).

Tableau 7. Rôles et responsabilités des différents professionnels de l'équipe DIAMs

Enseignant spécialisé	<ul style="list-style-type: none"> ▪ est le référent de 8 élèves DIAMs ▪ assure le lien/les contacts avec les parents (si nécessaire, sollicite la participation du titulaire) ▪ assure la rédaction des documents officiels (livret scolaire, PEI) en s'appuyant sur les échanges avec les autres intervenants ▪ transmet les principaux objectifs visés par le PEI au titulaire ▪ est le garant du projet scolaire de l'élève ▪ intervient dans le co-enseignement selon les différents modèles définis par l'équipe ▪ apporte un soutien à toute la classe ▪ assure l'enseignement spécialisé en l'adaptant aux possibilités des élèves DIAMs et en faisant le lien avec le contenu de l'enseignement ordinaire ▪ cible ses interventions sur <i>l'apprendre à apprendre</i> ▪ apporte des pistes spécifiques d'aide aux autres élèves en difficultés (dys, THADA*) ▪ participe aux TTC
Enseignant ordinaire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ est attentif à l'intégration sociale des élèves DIAMs ▪ est co-garant des objectifs à atteindre en collaboration avec l'enseignant spécialisé ▪ centre ses interventions en se référant aux objectifs d'apprentissage du PER ▪ planifie son enseignement de façon à faciliter la co-préparation des moments de co-enseignement ▪ informe dès que possible l'enseignant spécialisé de la passation d'évaluations ▪ adapte son horaire en fonction des contraintes de l'horaire DIAMs
Educateur	<ul style="list-style-type: none"> ▪ est une personne ressource pour l'ensemble des élèves DIAMs ▪ écoute et soutient les enfants (interventions individuelles ou groupe) ▪ travaille sur la gestion des émotions et le lien aux autres, à l'école (ateliers éducatifs) ▪ anime avec la responsable thérapeutique les ateliers thérapeutiques ▪ travaille avec les familles ▪ est une personne ressource pour les enseignants ▪ collabore avec l'équipe éducative en apportant son regard d'éducateur ▪ collabore avec les animateurs du parascolaire, participe aux repas de midi**
Responsable pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ assure la coordination du dispositif (travail administratif, coordination des horaires, rédaction de documents) ▪ collabore avec les différents intervenants ▪ anime les séances internes ▪ effectue des présentations du dispositif à l'extérieur
Responsable thérapeutique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ anime avec l'éducateur les ateliers thérapeutiques ▪ anime la synthèse avec l'équipe DIAMs ▪ participe aux réunions avec les titulaires (selon besoin) ainsi qu'aux réunions de bilan et aux matinées de réflexion ▪ participe, si nécessaire, aux entretiens avec les parents ▪ assure tous les 15 jours une permanence pour les titulaires ▪ une fois par année, effectue une visite dans les classes accueillant des élèves DIAMs ⇒ porte un regard de psychothérapeute sur les élèves DIAMs mais ne fait pas de suivi thérapeutique individuel

* Pour les acronymes, voir le glossaire en fin de rapport.

** La plupart des élèves DIAMs fréquentent la parascolaire à midi.

Le dispositif prévoit pour chaque classe environ huit périodes hebdomadaires de co-enseignement. Si durant ces périodes, le titulaire et l'enseignant spécialisé interviennent ensemble et selon la modalité de co-enseignement choisie, cela suppose au préalable une préparation de ces séquences, du temps de travail en commun à trouver en dehors des heures de présence en classe.

La définition des rôles respectifs inférée par le choix du modèle de co-enseignement est laissée au libre choix de chaque binôme. Ainsi, différentes formes de collaboration existent actuellement à la Roseraie.

3.6 Projet et évaluation des élèves DIAMs

Le projet éducatif individuel (PEI)

Le RIJBEP spécifie que « *tout enfant ou jeune au bénéfice d'une mesure individuelle renforcée fait l'objet d'un projet éducatif individuel de pédagogie spécialisée* » (art. 26, al. 1). Dans le cadre du DIAMs, un projet éducatif est élaboré par l'équipe DIAMs, sous la responsabilité du DESI. Il fixe pour chacun des élèves de ce dispositif les objectifs éducatifs à court, moyen et long terme. Le projet de concept pédagogique (document de travail rédigé par le responsable pédagogique) mentionne que c'est la collaboration entre les différents professionnels, enseignants ordinaires, enseignants spécialisés, l'éducateur et la responsable thérapeutique qui permet d'affiner les projets d'élève et de fixer trois objectifs pédagogiques ou éducatifs « mesurables » par trimestre. Ce document n'est pas transmis d'office aux titulaires, mais ils peuvent toutefois demander à le consulter.

L'évaluation et l'orientation

Les élèves DIAMs, comme tous les élèves étant intégrés partiellement dans l'enseignement ordinaire, font l'objet d'une double inscription : ils sont inscrits en rang 1 dans le spécialisé et en rang 2 dans l'enseignement ordinaire. De ce fait, ces élèves ne sont pas soumis aux règles d'évaluation et de promotion qui régissent l'enseignement ordinaire. Ainsi, ils ne sont pas notés, mais les appréciations sont formulées sous forme de commentaires. Normalement, les élèves DIAMs peuvent poursuivre l'intégration avec la classe dans laquelle ils ont commencé en passant d'un degré à l'autre, indépendamment de leur niveau scolaire atteint en fin d'année.

Pour estimer l'atteinte ou non des objectifs fixés dans le PEI, les élèves DIAMs sont régulièrement évalués. La manière de procéder et de communiquer les résultats aux parents ont évolué depuis le début du DIAMs. Au départ, les modalités d'évaluation étaient diverses et certains titulaires mettaient des notes, d'autres pas. Depuis, il a été décidé de ne pas mettre de notes. Les élèves passent les évaluations en classe ordinaire, avec ou sans l'appui de l'enseignant spécialisé. Ces évaluations sont complétées par celles faites en classe spécialisée.

Pour transmettre les résultats aux parents, l'équipe DIAMs avait, dans un premier temps, recours au livret vert du spécialisé. Puis il a été décidé d'utiliser le livret scolaire de l'enseignement ordinaire en y glissant un feuillet du spécialisé. Ces documents constituent la base pour l'entretien avec les parents et l'élève ayant lieu à la fin de chaque trimestre. Ces livrets sont remplis par l'enseignant spécialisé référent sur la base du bilan d'intégration effectué en fin de trimestre avec l'éducateur et le titulaire, mais l'enseignant ordinaire a la possibilité de les consulter et d'y ajouter un commentaire.

Étant donné que les élèves scolarisés dans l'enseignement spécialisé sont placés sous l'autorité du spécialisé, la décision de leur orientation en fin de la scolarité primaire revient au DESI.

3.7 Contacts avec les parents

Les parents sont étroitement associés aux discussions portant sur le projet scolaire de leur enfant. Lorsqu'une intégration dans le DIAMs est envisagée, cette solution est présentée aux parents par le DESI et est discutée avec eux.

Lorsque l'enfant est intégré au DIAMs, la personne de référence pour les parents est l'enseignant spécialisé référent de leur enfant. Pour toutes les questions ou informations concernant le quotidien scolaire de leur enfant, les parents s'adressent à lui et non pas au titulaire de classe. Ce dernier participe à la première réunion de parents, mais par la suite, sa participation n'est requise qu'en fonction des besoins.

Entre les parents et le référent, des contacts fréquents sont établis. En dehors des réunions de présentation (en début d'année) et de bilan (en fin de chaque trimestre), de nombreux échanges se font,

selon les besoins, par téléphone ou au détour d'une rencontre, lorsque les parents accompagnent leur enfant à l'école. Selon la situation familiale et les problématiques de l'enfant, un suivi étroit est également assuré par l'éducateur.

3.8 Profil des élèves DIAMs

Le profil attendu

Si le document de présentation du DIAMs – fait par la DGEO en août 2012 – souligne que ce projet est à destination d'élèves à besoins éducatifs particuliers, il faut cependant se référer aux procès-verbaux de différentes commissions pour trouver une indication un peu plus précise sur le profil des élèves susceptibles d'être accueillis dans le DIAMs. Ainsi, « *les élèves à besoins éducatifs particuliers retenus répondent aux critères du RIJBEP et sont tous au bénéfice d'une mesure d'octroi du SPS* » (Commission de fonctionnement de l'enseignement primaire du 15 novembre 2012). Lors de la Commission consultative de soutien scolaire aux élèves en difficultés du 15 janvier 2013, il est dit qu'il s'agit « *d'élèves pour lesquels une demande de conseil à l'OMP a été faite parce que les ressources de l'enseignement ordinaire ne suffisaient plus au soutien de leur scolarité.* » Ces élèves manifestent « *des troubles d'apprentissage suffisamment sévères pour justifier des mesures renforcées. (...) Toutefois, ce ne sont pas des enfants présentant des handicaps.* »

La décision concernant la sélection des élèves pouvant bénéficier du dispositif appartient ainsi au directeur d'établissements spécialisés et d'intégration (DESI) responsable du DIAMs. La sélection se fait sur la base de l'analyse d'un rapport d'évaluation des compétences rempli par l'enseignant de l'élève en question, rapport approuvé par le directeur d'établissement et soumis au conseil des maîtres. Selon le DESI responsable du DIAMs, le profil des élèves DIAMs correspond à celui des enfants accueillis dans les regroupements de classes spécialisées¹⁹, « *c'est-à-dire des élèves qui n'ont pas de problèmes de comportement, qui ont des difficultés d'apprentissage avec un retard plus ou moins grand.* » Toutefois, ils doivent faire preuve d'une certaine autonomie et capacité d'adaptation, aptitudes jugées nécessaires pour s'orienter dans un contexte d'enseignement impliquant de multiples changements : changements de lieux, de personnes et de types d'activité. A cela s'ajoute la question du degré que l'élève devrait rejoindre au niveau de sa classe ordinaire. Afin de pouvoir profiter de son intégration dans un degré donné, on estime que le niveau de compétences scolaires, notamment en français et en mathématique, ne devrait pas être trop en décalage par rapport aux exigences du degré à intégrer. Tout comme il n'est pas souhaitable que l'élève présente un trop grand écart en termes d'âge par rapport aux camarades du degré visé.

Quant à l'âge des élèves pouvant bénéficier du DIAMs, il n'est précisé nulle part, mais tout laisse penser que c'est le règlement de l'enseignement spécialisé qui fait foi et qui précise que ce sont les enfants dès la 3P qui peuvent intégrer une structure du spécialisé.

Les élèves ayant bénéficié du DIAMs entre 2013 et 2015

Entre janvier 2013 et juin 2015, 24 élèves ont bénéficié d'une intégration dans le DIAMs. Parmi eux, 7 sont arrivés en janvier 2013 et 17 en août 2013. Durant cette même période, 9 élèves ont quitté ou sont sur le point de quitter le dispositif entre juin 2014 et juin 2015 :

- ♦ 4 élèves ont rejoint l'enseignement ordinaire, 2 au niveau du primaire, 2 au niveau du cycle d'orientation (CO, regroupement 1) ;
- ♦ 4 élèves ont été intégrés dans le spécialisé, l'un au primaire (centre médico-pédagogique, CMP), 3 au CO (2 dans une classe d'intégration, CLI, 1 à l'école de formation préprofessionnelle, EFP) ;
- ♦ 1 élève est parti à l'étranger.

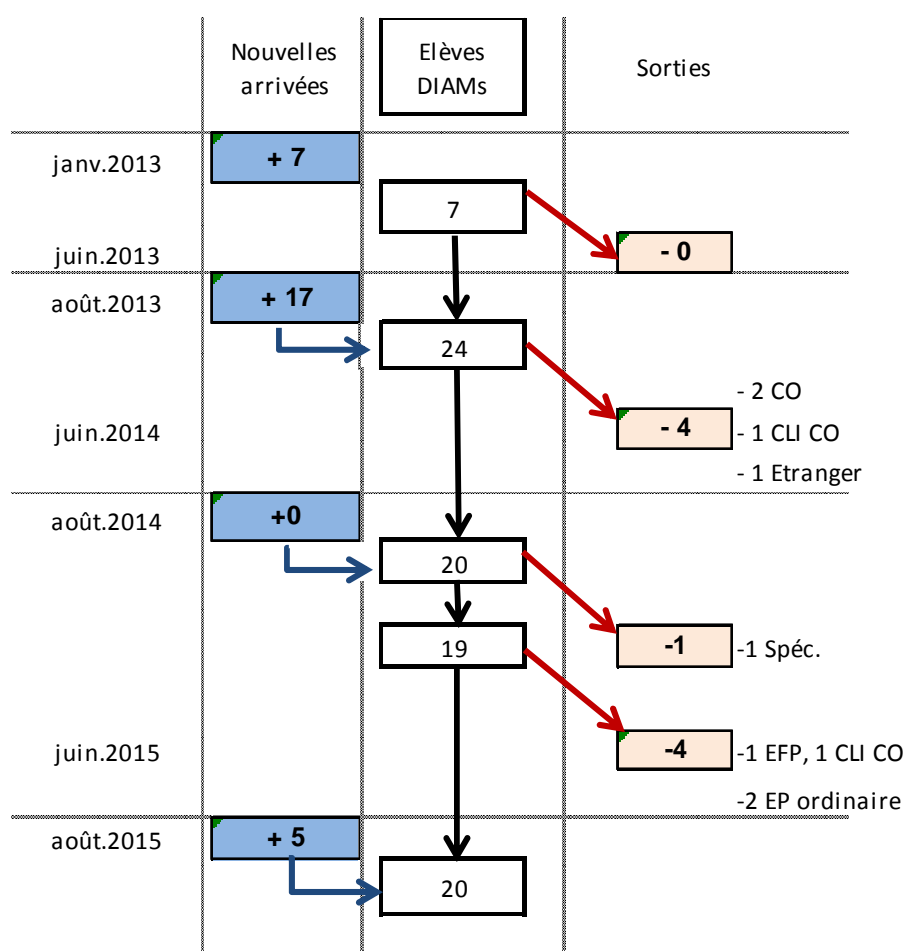
¹⁹ Il s'agit de classes spécialisées intégrées dans des écoles ordinaires qui sont placées sous une double responsabilité, à la fois pédagogique et thérapeutique.

Si pour 8 de ces 9 élèves, le départ du DIAMs est intervenu en fin d'année scolaire, pour l'un d'eux le changement est intervenu en cours d'année scolaire ; l'intégration dans une école spécialisée (CMP) semblait être une réponse plus adéquate pour cet élève.

Les quatre élèves poursuivant leur scolarité au CO, soit dans l'ordinaire (regroupement 1 : 2 élèves), soit dans une CLI (dispositif spécialisé du CO : 2 élèves), l'ont fait après la 7P. Ce passage direct, qui sous-entend un « saut » de la 8P, a été décidé en raison d'un niveau scolaire estimé soit suffisant pour l'entrée au CO ordinaire, soit, au contraire, en trop net décalage par rapport à leur degré d'intégration. Pour ce dernier cas de figure, les professionnels concernés ont estimé qu'une année supplémentaire dans le DIAMs (en 8P) n'aurait pas été profitable à ces élèves. Pour tous, les compétences sociales et la maturité étaient favorables pour qu'ils rejoignent des élèves de leur âge.

A la rentrée scolaire 2015-16, 5 nouveaux élèves sont attendus ; le nombre d'élèves DIAMs s'élèvera alors à 20.

Figure 1. Flux des élèves DIAMs entre janvier 2013 et août 2015



Quelques caractéristiques de la population DIAMs 2013-2015

Parmi l'ensemble des élèves ayant bénéficié du DIAMs (cf. annexe 4), on note une répartition égale des genres (50% de filles et 50% de garçons). Quant à leur parcours scolaire précédant l'arrivée dans le dispositif, une large majorité des élèves (20 sur 24) proviennent de l'enseignement ordinaire. Quatre élèves avaient été scolarisés, au moins partiellement, dans l'enseignement spécialisé, trois dans un CMP, un dans un regroupement de classes spécialisées. A part deux élèves, tous les autres ont

redoublé précédemment une classe – au plus tard à l'occasion de la première année dans le DIAMs –, parmi eux, cinq ont redoublé à deux reprises. Cela signifie que la plupart de ces élèves sont plus âgés d'un, voire de deux ans par rapport à leurs camarades de classe.

En ce qui concerne le domicile de ces élèves, seuls trois habitent le quartier de la Roseraie, cinq autres résident à proximité de ce quartier. La plupart des autres élèves proviennent d'autres communes du canton, les plus éloignés viennent de Bernex et de Russin. Ils parcourent ainsi quotidiennement entre 17 et 40 km. Tous ces élèves bénéficient du transport organisé par l'OMP : un bus vient les chercher à domicile le matin et les ramène à la maison l'après-midi après l'école. Pour certains élèves, cela correspond à 1h, voire 2h de trajet par jour.

La répartition des élèves par degrés/classes

Selon le principe du dispositif, les élèves DIAMs sont répartis par groupe de 4 élèves maximum par classe. Potentiellement, tous les degrés de la 3P à la 8P sont concernés par une intégration. Durant les premiers six mois du dispositif, les 7 élèves intégrés se répartissaient sur trois classes et trois degrés. Dès l'année scolaire 2013-14, ce sont chaque fois six classes qui ont accueilli des élèves DIAMs, plusieurs degrés ont été concernés (entre trois et cinq selon les années scolaires). Si en 2013-14, les élèves DIAMs se répartissaient entre la 3P et la 7P, cela se décale par la suite : en 2014-15, c'est entre la 4P et la 8P et en 2015-16, ce sera entre la 5P et la 8P. Ce glissement est tout d'abord dû à l'avancement des élèves poursuivant leur scolarité dans le DIAMs, à cela s'ajoute le fait qu'il n'y a pas eu de renouvellement de la population chez les plus jeunes, notamment en 3P.

Tableau 8. Répartition des élèves DIAMs par degré et par année scolaire

	3P	4P	5P	6P	7P	8P	Total
Janvier - juin 2013	2		1	4			7
2013-14	4	8	4	4	4		24
2014-15		3	8	3	4	1	19*
2015-16			3	8	4	5	20

* Départ d'un élève en cours d'année scolaire.

4. Point de vue des différents acteurs sur le dispositif DIAMs

Dans ce chapitre, les auteurs du rapport fondent leur analyse sur les entretiens menés auprès des différents prestataires et des bénéficiaires du dispositif DIAMs, qui à cette occasion se sont exprimés sur leur expérience et leur appréciation du dispositif ainsi que sur les différents obstacles qu'ils ont pu rencontrer ou percevoir. Il s'agit, dans cette évaluation, de croiser les regards non seulement des différents acteurs institutionnels et de terrain mais également des élèves DIAMs et de leurs parents pour dégager les bénéfices du dispositif ainsi que les difficultés rencontrées.

Sont présentés tout d'abord les points de vue des prestataires sur le dispositif (enseignants ordinaires et spécialisés, responsable pédagogique, éducateur social, responsable thérapeutique) et des acteurs institutionnels (DGEO, DGOMP), puis ceux des bénéficiaires (élèves DIAMs et leurs parents).

A. Les prestataires

Afin d'optimiser la présentation des points de vue des prestataires sur le dispositif DIAMs, quatre niveaux sont dégagés : (1) structurel et organisationnel, (2) opérationnel, (3) relatif aux enseignants et (4) relatif aux élèves.

4.1 Niveau structurel et organisationnel

Le premier niveau d'analyse dégagé par les auteurs du rapport concerne les aspects structurels et organisationnels du dispositif DIAMs : objectifs du projet, répartition des rôles et responsabilités, définition de la population cible.

Absence de document cadre

Le dispositif DIAMs, bien qu'il soit un projet pilote, ne dispose pas de document cadre qui définit les objectifs poursuivis par le dispositif, la population cible, les acteurs impliqués et les rôles et responsabilités respectifs²⁰. « *L'absence d'objectifs opérationnels* » en début de projet préoccupait le DirE en place, préoccupation qu'il a alors relayée à la DGEO. Selon les acteurs du terrain, le manque d'objectifs précis et partagés par tous les acteurs institutionnels a créé des visions divergentes entre les enseignants ordinaires et les enseignants spécialisés, engendrant ainsi des tensions au début du projet.

Au niveau de l'enseignement ordinaire (DGEO et établissement), le projet DIAMs a été présenté au départ comme un dispositif visant une diminution du temps d'accueil en enseignement spécialisé en encourageant le retour d'élèves du spécialisé dans l'enseignement ordinaire, sans attendre l'âge d'admission au CO. En même temps, les regroupements de classes spécialisées²¹ répondent à ce même objectif, comme le fait remarquer la direction de l'enseignement spécialisé. Cependant, elle constate que les élèves de ces classes qui rejoignent l'enseignement ordinaire – environ la moitié – le font pratiquement toujours à la fin de la scolarité primaire. Donc, avec le projet DIAMs, « *on s'imaginait peut-être que si l'enfant est davantage baigné dans l'enseignement ordinaire, peut-être que ça favorisait plus rapidement son retour dans l'ordinaire* ».

²⁰ Comme déjà mentionné dans l'introduction de la partie 3 de ce rapport.

²¹ Les regroupements de classes spécialisées réunissent généralement trois classes spécialisées dans une école ordinaire, chaque classe regroupant 8 élèves qui suivent un enseignement individualisé assuré par un enseignant spécialisé. Des intégrations partielles en ordinaire peuvent être pratiquées. Actuellement, 19 écoles accueillent de telles classes.

Pour les acteurs du spécialisé, les objectifs étaient plus nuancés et visaient davantage une intégration sociale de l'élève dans un contexte d'enseignement ordinaire. En cours de projet, probablement en lien avec le développement du concept de l'école inclusive, l'objectif suivant s'est profilé pour le dispositif DIAMs : accompagner l'élève le plus loin possible, en fonction de ses possibilités, dans ses apprentissages scolaires.

L'équipe DIAMs a compensé le manque d'objectifs institutionnels en développant a posteriori des objectifs transcrits dans le document de travail intitulé « Concept pédagogique »²². Ces professionnels soulèvent toutefois que « *si les directions avaient pu dire dès le début que l'objectif de l'intégration sociale était aussi important que celui de l'intégration scolaire et que les profils d'élèves intégrés dans le DIAMs étaient mixtes, variés, cela aurait été plus facile à présenter et pour les titulaires plus facile à lâcher prise [sur les difficultés scolaires]* ».

Il a fallu pour les enseignants ordinaires « *lâcher prise* » par rapport à certains élèves, accepter que ceux-ci ne peuvent réussir comme les autres, « *se dire : il prend déjà ce qu'il peut même si ce n'est pas autant que les autres* ».

Des rôles explicités en cours de projet par l'équipe DIAMs elle-même

L'implication de deux entités du DIP, DGEO et DGOMP, dans un même dispositif et la multiplication d'acteurs que cela implique tendent à complexifier le fonctionnement du dispositif. De plus, les changements organisationnels intervenus au sein de ces deux entités durant la mise en œuvre du projet DIAMs ainsi que des personnes assumant la direction du projet, aussi bien côté DGEO que côté OMP, n'ont pas facilité la clarification et la communication des objectifs du dispositif ainsi que des rôles et responsabilités des différents professionnels impliqués. Un ancien répondant de ce projet de la DGEO constate que la collaboration entre les DG a été plus compliquée qu'entre les enseignants, peut-être à cause d'une « *responsabilité diffuse* », « *de rôles peu définis* ».

Comme pour les objectifs, c'est l'équipe DIAMs qui a explicité en cours de projet les rôles et responsabilités des différents intervenants et qui les a documentés²³. C'est le rôle de l'éducateur, plus particulièrement son intervention en classe, qui a nécessité le plus de précision en cours du projet. Au début, il y a eu un malentendu sur son rôle : « *les enseignants [ordinaires] pensaient qu'il était aussi enseignant faisant du co-enseignement* ». Par la suite, ces temps d'intervention en classe ont été renommés « *accompagnements éducatifs* », dès lors « *l'éducateur se positionne comme un accompagnateur de l'enfant pour l'aider dans la quête de son identité [sociale] et de ses besoins d'éducation [vers l'autonomie]* »²⁴. Il a également fallu clarifier son rôle au niveau de l'établissement en précisant qu'il intervient prioritairement auprès des élèves DIAMs. Au départ, les titulaires avaient beaucoup d'attentes, ils espéraient pouvoir compter sur l'aide de l'éducateur pour des situations d'élèves problématiques, d'autant plus que l'établissement avait bénéficié par le passé d'un accompagnement éducatif dans le cadre du DAEMS (dispositif d'accompagnement éducatif en milieu scolaire).

L'équipe spécialisée a souligné l'importance pour le développement d'un tel dispositif d'expliciter les rôles de chaque intervenant – enseignant ordinaire, enseignant spécialisé, éducateur – et d'expliquer clairement ces rôles aux bénéficiaires, à savoir les parents et les élèves. Ceci s'avère d'autant plus important pour un dispositif qui se base sur le co-enseignement. Dans cette perspective, l'élément crucial est le suivi de l'élève, celui-ci est assuré par le spécialisé, par l'enseignant spécialisé référent. Les élèves étant inscrits en rang 1 de scolarité dans le spécialisé, ils dépendent donc de la DESI et non du directeur d'établissement. L'essentiel de la responsabilité des élèves DIAMs revient donc au spécialisé.

²² Cf. partie 3.1, *Objectifs*.

²³ Cf. partie 3.4, *Rôles et responsabilités de l'équipe DIAMs*.

²⁴ Cf. document de travail *Concept pédagogique*.

Des profils d'élèves variés

Le manque de précisions concernant le profil attendu des élèves pour le dispositif DIAMs n'a pas facilité la mise en œuvre du projet. Le projet présenté aux enseignants ordinaires définissait le profil d'élèves suivant : « *élèves à BEP se situant entre l'ordinaire et le spécialisé* », n'ayant pas de problèmes de comportement mais des difficultés d'apprentissage avec un retard plus ou moins grand²⁵. Or l'équipe spécialisée relève que les enfants accueillis réellement dans le dispositif DIAMs présentent davantage de difficultés que ceux annoncés au départ et que leurs profils étaient très variés : « *Il n'y avait pas un public spécial pour le DIAMs (...). Du coup, on avait plusieurs messages différents et c'est compliqué de défendre et de construire quelque chose quand les choses ne sont pas claires* ».

Pour les enseignants ordinaires, la question des compétences scolaires est cruciale pour définir le profil des élèves susceptibles d'intégrer le DIAMs. De plus, les élèves doivent avoir une forte capacité d'adaptation – capacité à partir loin de chez eux, à changer d'école, à effectuer un trajet en bus, à s'adapter à différents intervenants et rythmes – mais ils doivent aussi avoir la volonté de travailler. Pour les plus grands (division moyenne), le critère de la maîtrise de la lecture est primordial selon les titulaires de classes ; préoccupation également partagée par le DirE. Les enseignants ordinaires s'interpellent sur le bénéfice du dispositif DIAMs pour les enfants non lecteurs en division moyenne : « *Ne fait-on pas plus de mal ? Si l'enfant est juste intégré socialement mais en termes d'apprentissage, il se voit par rapport aux autres (...). Il se rend compte de tout ce qu'il n'arrive pas à faire (...)* ».

En résumé, pour l'équipe DIAMs, un soin particulier devrait être porté à la sélection des élèves sur la base à la fois de leurs compétences scolaires mais aussi de leur comportement et leur profil psychologique, afin qu'ils puissent pleinement profiter de l'intégration, gérer la multiplicité des intervenants et les divers changements auxquels ils sont confrontés.

Afin que le DIAMs puisse réellement être bénéfique aux élèves intégrés, les enseignants ordinaires estiment que pour les plus grands degrés (7P, 8P), ces élèves ne devraient pas présenter trop de différences en termes d'apprentissages scolaires avec le reste de la classe : « *Une intégration en DIAMs en 7P ne vaudrait la peine que pour ceux qui peuvent être totalement intégrés dans l'ordinaire pour la 8P. Donc, un aiguillage devrait se faire en fin de 6P en vue de la probabilité d'une intégration avant le CO. Si une telle intégration n'est pas envisageable pour un élève, alors il faudrait trouver une autre solution que le DIAMs* ». Ces considérations ont probablement amené l'équipe à proposer pour deux des élèves DIAMs le passage dans une classe d'intégration du CO à la fin de la 7P²⁶. Par ailleurs, les enseignants ordinaires proposent d'accueillir les élèves dans le DIAMs dès la 2P. Ceci impliquerait toutefois une modification du règlement du spécialisé qui ne prévoit actuellement l'accueil des enfants qu'à partir de la 3P.

Les enseignants s'interpellent également sur la pertinence d'une intégration de courte durée (par exemple pour une année) et ceci particulièrement en fin de primaire : « *L'arrivée en DIAMs en 8P vaut-elle la peine [lorsqu'il s'agit de remplacer un élève ayant quitté] ? Le travail pouvant être fait avec lui est trop court pour arriver au résultat voulu* ».

Un seul dispositif DIAMs dans le canton

L'ensemble des acteurs regrettent qu'un seul établissement du canton offre un dispositif DIAMs, ce qui implique d'importants déplacements pour certains élèves²⁷. L'intégration sociale de ces élèves se trouve péjorée dans l'établissement scolaire lui-même puisque les enfants ne peuvent pas rester après les horaires scolaires pour des activités spontanées dans le préau ou des activités proposées par le parascolaire ; et au sein de leur quartier d'habitation, puisque certains élèves ne se retrouvent pas dans l'établissement scolaire de leur quartier. Ce sont surtout les enseignants ordinaires qui soulèvent les limites de l'intégration sociale lorsque l'enfant ne fréquente pas l'établissement du quartier ; l'équipe

²⁵ Cf. partie 3.8, *Profil attendu*.

²⁶ Cf. partie 3.8, *Les élèves ayant bénéficié du DIAMs entre 2013 et 2015*.

²⁷ Cf. partie 3.7, *Quelques caractéristiques de la population DIAMs 2013-2015*.

spécialisée est plus nuancée, les bénéficiaires dépendent de la problématique de chaque élève DIAMs, mais selon eux, « *ils sont en voie d'intégration sociale* ».

Autre difficulté relevée, lorsque ces enfants peuvent réintégrer l'enseignement ordinaire, ils doivent rejoindre l'établissement scolaire de leur quartier d'habitation et ainsi changer une nouvelle fois d'établissement, d'enseignants et de camarades de classe.

Les acteurs souhaiteraient qu'au moins un autre dispositif DIAMs soit ouvert dans un autre établissement primaire du canton, de préférence sur l'autre rive, souhait également partagé par les DG. Idéalement, selon les acteurs, les élèves DIAMs devraient provenir du quartier ou des quartiers avoisinant l'établissement scolaire.

4.2 Niveau opérationnel

Le deuxième niveau émergeant de l'analyse des entretiens avec les différents prestataires concerne davantage les aspects opérationnels comme la direction du projet, les ressources, la gestion des horaires, les remplacements, les locaux nécessaires ainsi que l'organisation des classes et le choix des degrés.

Une double direction de projet

L'implication de deux entités du DIP dans le dispositif DIAMs²⁸, EO et OMP, a complexifié l'opérationnalisation du projet, particulièrement pour le responsable pédagogique. La présence d'une double direction (DirE et DESI) devient compliquée à gérer sur le terrain, notamment lors de situations d'élèves difficiles. Le responsable pédagogique, qui est lui-même rattaché à la DGOMP, s'interroge sur l'opportunité opérationnelle de cette double direction.

Si la communication avec les directions générales est jugée comme positive, il n'empêche que l'équipe DIAMs – plus particulièrement l'équipe spécialisée – a souffert du manque d'accompagnement dans le développement du DIAMs et dans le suivi de ce projet. L'équipe spécialisée s'est beaucoup investie pour mettre en œuvre ce projet : « *On nous a dit qu'il y avait ces tiers temps d'enseignement, mais on ne nous a pas dit plus. C'est nous qui avons créé le dispositif de A à Z* », ainsi que pour trouver les locaux dans l'établissement et le matériel nécessaire. Elle a l'impression « *d'avoir dû tout porter* ». Si cela a l'avantage de laisser place à la créativité, cela a nécessité néanmoins une grande responsabilisation de l'équipe : « *On a été soutenu mais pas accompagné (...). À des moments, c'était lourd* ».

Charge de travail et manque de ressources pour l'équipe spécialisée

Pour les besoins du projet et suite à l'introduction du mercredi matin, des ressources supplémentaires (un demi-poste) ont été attribuées dès août 2014 pour renforcer l'équipe spécialisée²⁹. Avant l'arrivée d'une personne supplémentaire, les deux enseignants spécialisés collaboraient avec trois enseignants ordinaires. Cette organisation était trop exigeante pour les enseignants spécialisés – surtout en ce qui concerne la gestion du contenu d'enseignement pour autant de classes différentes – et trop complexe à gérer. Actuellement, les trois enseignants spécialisés collaborent avec deux enseignants ordinaires. Malgré cela, l'équipe spécialisée estime que par moment elle manque de ressources pour pouvoir répondre aux besoins de certains enfants.

En ce qui concerne la fonction de responsable pédagogique (10% EPT), elle est assumée en parallèle de la fonction d'enseignant spécialisé (90%) par une même personne. Cette double charge est difficile à gérer, en particulier dans la phase de mise en œuvre du projet, phase qui a été assumée principalement par l'équipe spécialisée.

²⁸ Cf. partie 3.2, *Acteurs impliqués*.

²⁹ Cf. partie 3.3, *Ressources allouées*.

L'équipe spécialisée relève la charge de travail importante assumée par les enseignants spécialisés ainsi que par l'éducateur. Pour les premiers, les moments de préparation de co-enseignement sont d'autant plus conséquents qu'ils concernent plusieurs degrés d'enseignement. L'éducateur est quant à lui amené à suivre tous les élèves DIAMs et à gérer parfois avec le responsable pédagogique « *les effets soupapes du spécialisé* ». Pour l'ensemble de l'équipe spécialisée, les réunions se multiplient. De fait, le risque d'épuisement est à prendre en compte : « *il faudra filtrer ce qu'on fait, sinon il y aura de la casse* ».

Les enseignants ordinaires reconnaissent que le surcroît de travail, induit par l'accueil d'élèves DIAMs dans leur classe et les réunions supplémentaires nécessaires pour la préparation du co-enseignement ainsi que du suivi commun des élèves DIAMs, est compensé par un effectif réduit d'élèves dans leur classe. Comme les élèves DIAMs sont sous la responsabilité de l'enseignant spécialisé, c'est lui qui gère les entretiens de parents et la rédaction des carnets, assumant pleinement la charge de ces élèves.

Complexité de la gestion d'un horaire en trois temps

La mise en place et la gestion d'un horaire basé sur trois temps d'enseignement est complexe³⁰. Le responsable pédagogique a joué un rôle crucial dans le développement de ces horaires, puisqu'il a créé une application ad hoc : « *Sans ses compétences les difficultés auraient été bien plus grandes, grâce à lui on s'en sort très bien* ».

La structure de ces horaires en trois temps est très contraignante pour tous les intervenants. Chaque changement en entraîne d'autres et ceci est assez mal vécu, engendrant de la frustration : « *Tu te trouves le bec dans l'eau à 8h15, se retrouver seul avec les élèves DIAMs tout le long en classe* ». L'absence d'un enseignant spécialisé ou d'un éducateur lorsqu'il n'y a pas de remplacement a pour conséquence une non-alternance des moments d'enseignement et donc une présence plus longue des élèves DIAMs dans la classe ordinaire, ce qui peut perturber la programmation des activités scolaires, car certaines ne se font, par exemple, qu'en l'absence des élèves DIAMs. De plus, l'enseignant ordinaire se retrouvant seul avec l'ensemble de sa classe, il ne peut pas s'occuper des élèves DIAMs et ces derniers doivent alors davantage se débrouiller seuls : « *il faut accepter que c'est comme ça* » et « *lâcher prise* ».

Enfin, les acteurs de terrain soulèvent encore la rigidité de ce type d'organisation horaire mais relèvent également l'intérêt : il oblige les professionnels à le respecter, « *il donne un certain cadre* », « *il permet aussi d'éviter certains écueils comme sortir tout le temps un élève de la classe parce qu'il pose problème* ».

Un pool de remplaçants souhaité pour le co-enseignement

La question des remplacements – et plus particulièrement pour ceux qui sont réguliers³¹ – est cruciale au sein du dispositif DIAMs, plus spécifiquement lorsqu'il s'agit des périodes de co-enseignement, qui nécessitent de fait une collaboration et une co-préparation. Dans la réalité, les remplaçants changent souvent³², ce qui crée une certaine frustration au sein de l'équipe DIAMs. Le co-enseignement devient alors difficilement réalisable, l'enseignant ordinaire devant en général assumer l'entièreté de l'enseignement : « *Ce sentiment d'être deux mais de devoir tout porter est difficile* ». L'équipe DIAMs souhaiterait pouvoir disposer d'un pool de remplaçants formés au co-enseignement. Les mêmes difficultés peuvent se retrouver du côté de l'enseignant spécialisé, lorsqu'en période de co-enseignement l'enseignant titulaire est absent et remplacé par une personne non familiarisée avec le fonctionnement du DIAMs.

Besoin de locaux pour pouvoir enseigner en trois temps

La mise en place d'un dispositif définissant un enseignement en trois temps nécessite des locaux supplémentaires et adéquats : une salle de classe pour les temps d'enseignement assurés uniquement

³⁰ Cf. partie 3.3, *Horaires*.

³¹ Par exemple, les remplacements du responsable pédagogique.

³² Cf. partie 3.3, *Remplacements*.

par le spécialisé et un local pour les ateliers éducatifs, ainsi qu'un bureau pour le responsable pédagogique permettant de recevoir les parents d'élèves. L'équipe spécialisée s'est investie pour identifier les locaux et les aménager. Actuellement encore, la situation n'est pas optimale, notamment en ce qui concerne l'accès à un bureau, c'est l'infirmerie qui est utilisée à défaut : « *on a l'impression d'être un peu des nomades à la recherche de lieux adéquats* ». Vu son investissement dans la mise en œuvre du projet, l'équipe spécialisée aurait souhaité que la mise à disposition de locaux soit davantage facilitée et accompagnée.

L'attribution d'un degré, un choix délicat

Lorsqu'un élève est pressenti pour une intégration dans le DIAMs, se pose la question délicate du choix du degré à intégrer. Ce choix se fait sur la base de ses compétences scolaires et de son âge. Des écarts trop importants par rapport au programme de la classe envisagée et l'âge des autres élèves ne seraient pas favorables à une bonne intégration. Selon les enseignants, une trop grande différence avec la classe peut être source de blocages et de problèmes de comportement. Conscients de leurs difficultés qui peuvent leur paraître insurmontables, les élèves intégrés risquent de perdre encore un peu plus confiance en eux. Par ailleurs, le profil des futurs élèves DIAMs présente souvent des décalages propres à chacun, le degré de retard scolaire n'étant pas identique dans les différentes branches scolaires pour tous les élèves. Ainsi, trouver la meilleure solution est une « *tâche délicate* », « *souvent difficile* » pour la DESI qui regrette le fait qu'il n'y a pas de classe à double-degré à l'école de la Roseraie. Selon cette direction, cette solution offrirait davantage de souplesse pour offrir à ces élèves un programme scolaire différencié.

La composition des classes, un exercice d'équilibriste

Les six classes accueillant des élèves DIAMs bénéficient d'un effectif restreint (15 à 16 élèves ordinaires + 4 élèves DIAMs)³³. Dès lors, le DirE, responsable de l'organisation des classes, s'évertue à trouver des solutions pour équilibrer les effectifs de l'ensemble des classes de l'établissement afin d'éviter que les classes sans élèves DIAMs ne se retrouvent avec 25 élèves. « *Une tâche plutôt délicate* », comme le précise le DirE, qui doit constituer les classes avec les moyens dont il dispose.

De plus, la composition des classes avec des élèves DIAMs est un autre critère à prendre en considération. Les enseignants ordinaires insistent sur le fait qu'il faudrait éviter le cumul de situations d'élèves dits ordinaires présentant d'importantes difficultés scolaires et/ou de comportement en plus des élèves DIAMs, souvent fragilisés par un parcours scolaire difficile. De telles situations peuvent rapidement devenir très difficiles pour les enseignants, conçoit la DESI. Ainsi, il faudrait rééquilibrer la classe par la « *présence en nombre suffisant d'élèves moteurs* ». En l'absence de l'enseignant spécialisé, le titulaire doit pouvoir gérer seul les difficultés des élèves de sa classe, celles des élèves DIAMs et celles que peuvent présenter les élèves ordinaires. N'ayant pas droit au soutien de l'enseignant en charge de soutien pédagogique (ECSP) pour les élèves ordinaires en difficulté, ces enseignants apprécient les conseils et le soutien que l'enseignant spécialisé peut leur apporter.

Formation dans le domaine de l'intégration souhaitée pour tous les intervenants

L'équipe DIAMs a relevé l'importance de la formation dans le domaine de l'intégration et du co-enseignement pour la mise en œuvre d'un tel dispositif, formation que tous les enseignants de l'établissement ont pu suivre³⁴. Or cette même équipe souhaiterait que tous les intervenants – chauffeur de bus et personnel du parascolaire pour les pauses de midi (GIAP) – reçoivent également une formation dans le domaine de l'intégration. Ceci afin de favoriser la communication avec eux, d'optimiser la prise en charge des enfants DIAMs en évitant de les stigmatiser.

³³ Cf. partie 3.3, *Ressources allouées*.

³⁴ En novembre 2013 et mars 2014, cf. partie 3.3, *Mise en œuvre*.

4.3 Niveau enseignant

Le troisième niveau concerne plus spécifiquement les enseignants : les bénéfices retirés pour les enseignants ainsi que les difficultés rencontrées dans le co-enseignement et la collaboration interprofessionnelle, et le développement d'une culture commune.

Les multiples bénéfices du co-enseignement

L'équipe DIAMs est unanime, les bénéfices du co-enseignement sont multiples pour les enseignants : il apporte un « *soutien entre professionnels* », les duos permettent aux enseignants d'être plus proactifs et plus disponibles face aux élèves DIAMs mais aussi face aux élèves en difficulté de manière générale ; le co-enseignement induit « *plusieurs regards* », il dynamise les pratiques respectives des enseignants ordinaires et des enseignants spécialisés : « *il permet de découvrir de nouvelles façons d'enseigner* ». La diversité des regards constitue un apport primordial, au niveau individuel, de la pratique enseignante, mais aussi au niveau de l'équipe DIAMs : la diversité des temps d'enseignement entraîne un enrichissement des compétences de l'équipe, permettant « *un réel pont entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé* ».

La gestion de la dynamique de classe est également facilitée avec la présence de deux adultes dans la même classe ; les enseignants sont alors plus disponibles pour aborder, par exemple, les conflits entre élèves et pour approfondir des problématiques pédagogiques.

Le co-enseignement, un enrichissement professionnel

Les enseignants ordinaires apprennent également à avoir un autre regard sur les élèves en difficulté, qu'ils soient des élèves DIAMs ou pas. L'enrichissement professionnel est également mentionné par l'éducateur, qui a dû acquérir une nouvelle posture professionnelle³⁵. Les enseignants ordinaires relèvent également l'intérêt de travailler avec un éducateur en classe, cela les amène à réfléchir sur leur propre rôle et à le clarifier. Du côté des enseignants spécialisés, ils adaptent leur posture professionnelle selon les temps d'enseignement, selon qu'ils travaillent seuls en classe spécialisée ou en duo dans le cadre de la classe ordinaire, mais aussi selon la dynamique de classe.

De son côté, le DirE constate également que l'enrichissement professionnel mutuel est une plus-value du DIAMs. Selon lui, il n'y a pas d'autres occasions de collaborations aussi intenses entre enseignants que dans ces co-enseignements. Il constate par ailleurs que la pratique de co-enseignement s'est élargie à des classes non DIAMs où interviennent des ECSP : « *cela a fait tache d'huile* ».

Les difficultés rencontrées dans le co-enseignement

Le co-enseignement représente un nouveau défi pour l'équipe DIAMs et sa mise en pratique n'est pas toujours facile. Selon les acteurs de terrain, il nécessite une préparation commune, c'est-à-dire partagée par les deux types d'enseignants, mais aussi une prise d'initiative des deux acteurs impliqués. Les propos d'un enseignant ordinaire illustre ces difficultés : « *C'est un peu gênant pour nous de lui dire tu pourrais faire ça ou ça (...) Maintenant je suis rentrée dans la dynamique avec [l'enseignant spécialisé du duo] (...). Il prend des initiatives. (...) Hiérarchiquement on est au même niveau, donc c'est dur de dire aux collègues de déléguer des choses, il faut qu'il le sente. Il faut que cela soit au moins 50/50 au niveau de la préparation. Mais cela doit venir de lui* ». Cet exemple illustre bien la difficulté pour l'enseignant ordinaire d'accueillir un autre enseignant dans sa classe et d'instaurer une véritable collaboration.

Diverses modalités d'organisation du co-enseignement se sont mises en place au sein des différents duos. Par exemple, c'est l'enseignant spécialisé qui peut prendre totalement en charge une leçon et qui en assume la responsabilité, mais l'enseignement se fait à deux voix. Pour d'autres duos, les leçons sont systématiquement données à deux voix. Pour d'autres encore, cela dépend de l'avancement du programme.

³⁵ Posture différente de celle d'un éducateur en REP puisqu'il est référent des élèves DIAMs seulement.

Les différents professionnels relèvent que la relation dans le duo prend du temps à se construire. Mais une fois que cette relation est construite, que les personnes se connaissent bien et que la co-préparation est effectuée, le duo peut fonctionner sans que tout soit minuté et peut facilement s'adapter sur le champ. Pour l'équipe DIAMs, « *le co-enseignement est subtil* ». Comme déjà évoqué précédemment³⁶, la question des remplacements dans les temps de co-enseignement n'est pas simple, « *même si le remplaçant est très bien, ce n'est pas la même chose* ».

La richesse induite par des regards croisés entraîne une certaine fatigue, particulièrement chez les enseignants spécialisés qui interviennent dans différentes classes et qui doivent adopter des postures différentes selon les temps d'enseignement (classe ordinaire *versus* classe spécialisée).

La rencontre de cultures professionnelles différentes

Le dispositif DIAMs exige de la part de tous les professionnels une grande capacité d'adaptation, les cultures professionnelles étant différentes et les manières de fonctionner aussi. La DGOMP relève la qualité de l'équipe spécialisée : « *une équipe qui s'investit avec beaucoup de motivation, qui fait preuve de beaucoup de souplesse et d'adaptation, qui essaye d'être discrète et de garder la bonne distance par rapport aux enseignants [EO]* » ; et aussi la motivation des enseignants ordinaires pour le dispositif : « *le fait qu'ils [EO] voient aussi une plus-value de la présence d'enseignant spécialisé dans leur classe* ». Constat qui est aussi partagé par la DGEO : « *le dispositif fonctionne aussi par la qualité des gens qui y sont* ».

La construction de l'équipe DIAMs (EO et ES) a pris du temps et de l'énergie, plus particulièrement du côté des professionnels du spécialisé. Ces derniers estiment en effet avoir dû faire davantage d'efforts que leurs collègues de l'ordinaire pour aller vers eux, pour essayer de les comprendre et pour s'adapter au contexte de l'enseignement ordinaire. Ils ont également mis en place des espaces d'échanges qui finalement n'ont pas été utilisés.

Les enseignants spécialisés ont dû trouver leur place au sein de l'établissement et affirmer leur identité professionnelle. Cela ne s'est pas fait sans difficulté, ils ont dû également mettre certaines limites du fait de leur présence en milieu ordinaire. Ils relèvent que les enseignants ordinaires ne sont pas préparés à certaines difficultés rencontrées avec des élèves et peuvent alors être désemparés.

L'équipe continue à développer un document³⁷ qui explicite leurs pratiques, leurs rôles respectifs, les objectifs du dispositif afin d'optimiser le fonctionnement du dispositif DIAMs : « *on est en train de définir ces choses qui constituent un fil rouge dont on a besoin* ».

Le PEI, un projet éducatif à partager

Le projet éducatif individuel (PEI) de l'élève, qui est élaboré par les enseignants spécialisés³⁸, n'est pas toujours compris par les enseignants ordinaires : « *Dans certains cas, on [ES] doit porter le projet de l'élève et l'enseignant ordinaire ne comprend pas forcément ce projet-là (...) Mais il faut savoir que c'est pas nous qui décidons du choix de l'enfant* ». Les enseignants spécialisés doivent parfois justifier des aspects du dispositif, comme par exemple le choix des élèves, qu'ils ne maîtrisent pas. Ils se trouvent alors en porte-à-faux avec leurs collègues.

Le responsable pédagogique relève la difficulté de définir dans le PEI des objectifs suffisamment simples qui puissent être aussi transmis à l'enseignant ordinaire. Il souhaiterait qu'il y ait « *davantage de collaboration avec les enseignants ordinaires autour de cela [du PEI]* ». Quant à eux, les enseignants ordinaires soulèvent le manque de transparence concernant les dossiers individuels des élèves DIAMs, et plus particulièrement sur les objectifs qui sont demandés dans les PEI.

³⁶ Cf. partie 4.1.2, *Horaires et remplacements*.

³⁷ Cf. chapitre 3.

³⁸ Cf. partie 3.6, *Projet éducatif individuel (PEI), évaluation et orientation des élèves DIAMs*.

La nécessité de continuer à développer une culture commune

Tous les acteurs impliqués dans le dispositif DIAMs soulèvent l'importance du développement d'une culture commune à l'équipe DIAMs. Partager des moments d'enseignement dans une classe suppose la construction d'un référentiel commun en ce qui concerne les conceptions et les valeurs professionnelles, en d'autres termes la construction d'une culture professionnelle commune. Cette rencontre de cultures professionnelles, qui doit donner une place à chacun, implique une relation de respect et de confiance. Dans le cadre de ce projet, cette rencontre a été facilitée par le responsable pédagogique, qui a été précédemment enseignant ordinaire pendant 7 ans, et qui dans sa fonction même actuelle de responsable pédagogique « *doit faire le lien entre ces deux mondes professionnels* ».

De plus, le DirE souligne que « *le projet DIAMs est au cœur du projet d'établissement, ce qui lui apporte une légitimité importante* » et qui favorise le développement d'une culture commune à l'ensemble de l'établissement. Il fait notamment référence à la formation sur le co-enseignement suivie par tous les enseignants de l'établissement.

Cette culture commune doit se construire, selon l'équipe DIAMs, à partir de définitions claires des objectifs du dispositif mais aussi du projet éducatif individuel des élèves. Elle doit également se fonder sur une définition partagée de l'intégration et d'un enfant à BEP. Mais elle doit aussi prendre en compte les attentes des enseignants. Selon le responsable pédagogique, « *avant de créer ce genre de projet, il faut créer cette culture commune dans l'établissement* ».

Autre point qui a encore été soulevé, la référence au Plan d'études romand (PER) a tendance à n'être effectuée, dans la pratique, que dans le cadre de l'enseignement ordinaire.

4.4 Niveau élèves

Le dernier niveau d'analyse relatif aux points de vue des prestataires concerne plus spécifiquement les élèves : les bénéfiques pour les élèves DIAMs mais aussi pour les autres élèves, ainsi que les difficultés rencontrées à ce niveau dans le dispositif DIAMs.

Un dispositif stimulant pour les élèves intégrés

La classe ordinaire représente, selon plusieurs enseignants, un cadre à la fois « *structurant* » et « *stimulant* », les camarades de classe servant de « *modèle* », de référence, aussi bien au niveau scolaire qu'en ce qui concerne le comportement. Ainsi, la dynamique d'une classe ordinaire a un effet bénéfique sur les élèves DIAMs, « *cela les tire en avant* ». Bien que confrontés à leurs difficultés, c'est le fait de se sentir entourés, soutenus, compris et acceptés qui constitue une source de motivation leur permettant d'aller de l'avant. Pour les élèves n'ayant pas trop d'écart en termes d'apprentissage scolaire par rapport à certains camarades de classe, cette référence leur permet de voir qu'ils ne sont pas très loin de ce qu'on attend d'un élève scolarisé dans l'enseignement ordinaire.

Mais qu'en est-il lorsque l'écart en termes d'apprentissage est important ? s'interrogent les titulaires de classe. Comme déjà évoqué³⁹, l'enseignement ordinaire se soucie particulièrement de ces élèves intégrés dont les compétences scolaires sont trop en décalage par rapport aux exigences du degré, et de l'impact négatif que cela peut avoir sur leur estime de soi.

De fortes capacités d'adaptation

L'équipe spécialisée relève la faculté des élèves intégrés à s'adapter non seulement aux différents intervenants et aux différents moments et lieux d'enseignement. Elle constate également que ceux-ci sont au clair avec les rôles de chaque intervenant. Ces différentes capacités sont à mettre en avant chez des élèves en difficulté.

³⁹ Cf. partie 4.1.1, Niveau structurel et organisationnel - Des profils d'élèves variés.

Pour certains élèves intégrés dans le dispositif DIAMs, les contraintes horaires et les changements réguliers de lieu et d'intervenants se sont révélés difficiles, particulièrement pour un élève ayant en cours d'année quitté le dispositif pour intégrer un centre médico-pédagogique⁴⁰.

L'équipe DIAMs soulève la difficulté pour les parents d'élèves, surtout au début du projet, de comprendre le rôle de chaque intervenant ; ils ont notamment « *mis du temps pour comprendre que leur interlocuteur est l'enseignant spécialisé et non le titulaire de classe* ».

L'intégration sociale, un réel bénéfice pour les élèves DIAMs

Un des principaux bénéfices mis en avant par les acteurs, en particulier ceux du spécialisé, concerne l'intégration sociale. Le DIAMs offrirait à ces élèves un cadre « *bienveillant* » pour apprendre à vivre en société et à s'ouvrir aux autres : « *On a vu des enfants qui se sont plus ouverts, qui ont réussi à se poser, à créer des relations, à être mieux avec les exigences scolaires, à pouvoir demander de l'aide* ».

Un sentiment d'appartenance à la classe ordinaire s'est développé chez les élèves DIAMs : ils se sentent faire partie de cette classe et considèrent leurs camarades de la classe ordinaire comme leurs copains. Dans l'ensemble, selon les acteurs, les élèves DIAMs seraient bien acceptés par les élèves ordinaires qui manifestent souvent une attitude bien plus compréhensive vis-à-vis des élèves intégrés que de leurs homologues, notamment concernant certaines différences de traitement (devoirs différents, absence de notes, aide lors d'évaluation).

Quelques enseignants apportent un bémol à ces constats positifs en soulignant certaines limites de l'intégration sociale dans un dispositif qui déracine la plupart des élèves de leur quartier d'habitation. Scolarisés loin de leur domicile, il leur est difficile de s'insérer dans la vie de leur quartier. Ils ne peuvent également pas participer aux activités extrascolaires de l'école de la Roseaie, notamment après 16h, ou simplement continuer à jouer avec leurs camarades dans la cour de récréation.

Identification au statut d'élève DIAMs

Selon l'équipe spécialisée, les élèves intégrés assument leur statut d'élève DIAMs, certains parviennent très bien à l'explicitier (cf. vidéo effectuée par le responsable pédagogique)⁴¹ et le revendiquent. Pour les acteurs, cela constitue un indice de réussite.

Certains élèves scolarisés dans l'enseignement ordinaire souhaiteraient même être dans le dispositif DIAMs. Dans la vidéo effectuée par le responsable pédagogique, un élève ordinaire évoque les contraintes d'être un élève non DIAMs, « *toujours être dans le cadre, c'est embêtant des fois* ». Un autre aimerait être un élève du DIAMs, « *je pourrais faire plus d'activité que les autres, (...) du théâtre, (...) et sortir plus souvent de notre classe* ». Un autre élève interrogé ne souhaite quant à lui pas faire partie du DIAMs, « *je préfère avoir moins de difficultés que d'avoir plus de difficultés* ».

Attitude bienveillante des élèves non DIAMs

Selon les intervenants, l'intégration d'élèves DIAMs dans une classe facilite l'« *acceptation des différences entre les élèves* ». Les élèves non DIAMs font preuve de « *tolérance* » et « *d'ouverture d'esprit* » face à leurs camarades intégrés. Dans la vidéo effectuée par le responsable pédagogique, les propos des élèves non DIAMs font clairement preuve de tolérance, les élèves DIAMs ne sont pas considérés comme différents, en voici un extrait : « *ils ont des difficultés différentes de nous (...), on a tous des difficultés* ».

Un enseignant fait part de son inquiétude de départ : il pensait que le dispositif allait en quelque sorte créer un ghetto au sein de la classe, qu'il y aurait d'un côté les élèves DIAMs et de l'autre côté les élèves ordinaires, le tout accompagné de moqueries. Finalement, il constate avec étonnement que ce n'est guère le cas. Dans la vidéo effectuée par l'équipe, les élèves non DIAMs affirment avoir des copains du DIAMs.

⁴⁰ Cf. partie 3.8, *Profil des élèves DIAMs*.

⁴¹ Cf. également partie 4.2, *Le point de vue des bénéficiaires*.

De plus, les autres élèves ont vite accepté le fait que les élèves DIAMs n'effectuent pas forcément toujours les mêmes activités scolaires et les mêmes devoirs. Il est relevé que les élèves non DIAMs « *ne se comparent pas avec eux [élèves DIAMs], sachant qu'ils ont certaines difficultés* ». Cette attitude compréhensive se manifeste plus difficilement entre élèves ordinaires.

Toutefois, les professionnels relèvent que cette attitude bienveillante des élèves est parfois mise à mal, particulièrement quand les élèves DIAMs présentent des traits autistiques entraînant parfois des comportements décalés en classe.

Le co-enseignement également bénéfique pour les élèves non DIAMs

L'équipe DIAMs ainsi que la DGEO relèvent les bénéfices du co-enseignement pour tous les élèves de la classe. Le fait de pouvoir bénéficier de « *plusieurs regards* », de « *deux approches professionnelles* » différentes, de différentes façons d'expliquer quelque chose est bénéfique pour l'ensemble des élèves. Un titulaire relève que « *dans une classe traditionnelle, on n'a pas souvent ce privilège d'avoir deux regards de deux personnes qui pratiquent dans la classe. Là, on a une autre personne qui voit nos autres élèves fonctionner* ». Le co-enseignement est aussi particulièrement bénéfique pour les élèves scolarisés en enseignement ordinaire qui présentent des difficultés scolaires.

Dans la vidéo effectuée par le responsable pédagogique, on peut constater que pour les élèves non DIAMs, le dispositif apporte du soutien, « *ça m'apporte comme si la classe était un peu soutenue* », « *du confort* », « *qu'on m'aide* ».

Les enseignants ordinaires sont toutefois soucieux d'offrir un enseignement équitable à tous leurs élèves. Ils sont attentifs au fait que le soutien particulier apporté aux élèves DIAMs ne doit pas se faire au détriment des autres élèves, car ceux-ci « *ont des notes, donc par moment il faut aussi leur donner la priorité* ».

B. Les bénéficiaires

Sont présentés ci-dessous les points de vue de six élèves DIAMs de la volée 2014-2015 et de leurs parents. Au cours d'entretiens individuels, les élèves ont été amenés à se livrer sur leur manière de vivre leur scolarité dans le DIAMs, ce qu'ils appréciaient et ce qui leur posait problème. Les parents ont été interrogés sur leur appréciation du dispositif et leurs attentes.

4.5 Perception du dispositif DIAMs

Le DIAMs : un entre-deux entre l'ordinaire et le spécialisé

Tous les enfants interrogés disent du DIAMs qu'il s'agit d'une classe, d'un lieu où des personnes sont là pour aider les élèves en difficulté. Les parents perçoivent le dispositif DIAMs comme un soutien, une aide renforcée, « *un coup de pouce* » ou « *un travail à la carte* », sous forme d'une adaptation de l'enseignement aux compétences de l'élève et grâce à une classe à effectif réduit, aide qu'ils perçoivent comme adaptée aux difficultés des élèves, à mi-chemin entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire et non séparé de l'ordinaire.

Si certains parents avaient initialement des craintes vis-à-vis d'un dispositif qu'ils ne connaissaient pas, celles-ci se sont rapidement estompées. La plupart des parents interrogés se sont dit soulagés d'avoir une alternative à la scolarisation séparative. Cet entre-deux rassure quant aux capacités de leurs enfants : « *DIAMs, c'est une aide pour les enfants qui ont de petits soucis pour apprendre (...), qui n'ont pas de problèmes trop graves* » ; « *DIAMs, c'est le juste milieu qui manquait entre ordinaire et spécialisé* ».

Un cadre bienveillant mais aussi un espace de décompression

Les parents interrogés relèvent souvent que le dispositif DIAMs propose un cadre bienveillant : « *le DIAMs est une structure rassurante, ma fille s'y sent sécurisée* » ; « *mon fils peut aller à l'école en toute tranquillité* ».

Deux élèves parlent du dispositif en des termes différents en percevant celui-ci comme un espace de décompression : « *Dans DIAMs, on peut faire les fous* » ; « *on peut plaisanter, faire le fou* ».

La place privilégiée des enseignants spécialisés et de l'éducateur

Les enfants identifient les enseignants spécialisés comme ceux qui les aident pour apprendre à leur rythme, ceux avec qui ils se sentent « *plus à l'aise* » du fait notamment de l'effectif réduit de la classe DIAMs, avec qui ils « *s'ouvrent plus* ». Cette relation privilégiée entre l'enfant et l'enseignant spécialisé est joliment résumée par l'un des élèves qui dit « *mon jour de congé, c'est le jour d'école [avec l'enseignant spécialisé]* ».

L'éducateur est identifié comme la personne à qui l'on s'adresse en cas de problème entre élèves ; selon les dires des élèves et de leurs parents, l'éducateur intervient sur le comportement des élèves.

4.6 Intégration sociale et scolaire

Redonner le goût de l'école et développer les savoir-être

Tous les élèves interrogés disent aimer l'école ou le travail effectué à l'école. Deux d'entre eux évoquent particulièrement comme raison les moments passés avec leurs amis. L'ensemble des parents interrogés ont nettement perçu chez leur enfant une nouvelle motivation d'aller à l'école : « *ils lui ont redonné l'envie de travailler* » ; « *il est motivé d'aller à l'école, il se réveille tout seul alors qu'avant il fallait le trainer à l'école* » ; « *même si c'est difficile pour lui, il a envie d'essayer (...), il est ravi d'aller à l'école* » ; « *il a plaisir à aller à l'école ; avant jamais* ».

Ces changements fondamentaux sont concomitants à une bien meilleure estime et confiance des élèves en eux : « *avant, il disait 'je suis le nul de la famille'* » ; « *ce qu'il disait avant, 'je suis stupide', est très rare maintenant* » ; « *ils [lui] ont redonné confiance en elle* ». Les parents relèvent des changements de comportement, des savoir-être permettant aux enfants de s'engager dans les apprentissages ; « *le DIAMs lui a donné envie de se dépasser* » ; « *grâce à l'intégration au DIAMs, il est plus calme, posé, il est sorti de son renfermement* ».

Développer les savoir-faire et progresser dans les apprentissages

Plusieurs parents relatent un changement de fond, qualitatif, un « avant » et un « après » l'intégration dans le DIAMs, en référence aux progrès scolaires et à ceux liés au comportement réalisés par leur enfant : « *ce n'est plus le même enfant, il a changé en tout* » ; « *c'est le jour et la nuit! (...); en lecture, c'est incroyable le changement* », « *je pense qu'ils l'ont rendue heureuse* ». En référence à la métamorphose de son enfant, un parent qualifie le DIAMs de « *canot de sauvetage* ».

Le terme de « blocage » apparaît dans le discours de trois parents avant l'intégration de leur enfant dans le DIAMs : « *mon enfant faisait un blocage sur la lecture ; maintenant, ce n'est plus un blocage mais un retard à rattraper* » ; « *avant, notre fille était malheureuse ; (...) avant, ma fille se bloquait dès qu'elle était confrontée à une difficulté ; maintenant, de ces crises, il n'y en a pratiquement plus* ». Selon ces trois parents, l'équipe du DIAMs a permis de supprimer ce blocage dans les apprentissages et/ou le comportement : l'un d'entre eux, dans un grand soupir de soulagement, relate que sa fille est maintenant « *débloquée* ».

Tous les élèves relatent avoir fait des progrès depuis qu'ils sont en DIAMs, surtout au niveau scolaire, mais aussi au niveau de leur attitude (moins timide, plus calme) et cela généralement lié au fait qu'ils se sont fait aider par l'équipe DIAMs. Les élèves interrogés sont conscients de leur progrès, autant dans leur manière d'apprendre que dans leurs apprentissages : « *avant, dès que je faisais faux,*

j'effaçais tout, (...) en 5P, je demandais beaucoup d'aide mais maintenant beaucoup moins, (...) j'ai fait énormément de progrès ». Ils mentionnent tous un ou plusieurs domaines dans lesquels ils se sentent forts.

Quelques bénéficiaires du dispositif relatent spontanément des initiatives illustrant que ceux-ci perçoivent ce qu'implique le métier d'élève : l'un a commencé à faire ses devoirs sur sa propre initiative, un second lit souvent quelques pages d'un livre avant de dormir, et tous aident d'autres camarades en classe, souvent ou plus ponctuellement.

Même si les progrès scolaires et comportementaux sont importants pour les six élèves interrogés, il reste pour certains enfants un retard important par rapport aux autres élèves. Les parents d'élèves en plus grande difficulté sont conscients de cette situation. Les élèves pour lesquels un retour dans l'ordinaire n'est pas envisagé dans un futur proche se rendent généralement compte du décalage qui reste vis-à-vis des autres élèves. Ce décalage fait qu'ils ont parfois encore de la peine à suivre en classe ordinaire comme cet élève qui, à la question de son suivi en classe ordinaire répond : *« c'est pas terrible ! »*.

Favoriser l'intégration scolaire...

Parmi les six élèves interrogés, quatre considèrent leur classe ordinaire comme étant leur classe, les deux autres disent avoir deux classes, la classe ordinaire et la classe DIAMs. Ces réponses laissent entrevoir que les élèves ont développé un sentiment d'appartenance à l'enseignement ordinaire. La plupart disent se sentir très bien dans la classe ordinaire même si la classe DIAMs reste pour certains leur endroit préféré ; ils relatent avoir développé des liens amicaux avec des élèves de la classe DIAMs comme avec ceux de la classe ordinaire.

Les élèves sont conscients d'avoir des activités qui leur sont spécifiques. Si certains acceptent cette différence (de nature ou de rythme) dans leurs activités, d'autres élèves, davantage en difficulté scolaire, sont dérangés par cette situation : *« ça me dérange de ne pas avoir de note »* ; *« je suis triste de ne pas faire la même chose que les autres ; (...) je ne suis pas contente, ça me vexé un peu »* ; *« moi, je fais des trucs faciles, les autres font du plus difficile ; c'est pas marrant pour eux ; (...) quand ils me regardent, je suis un peu gêné »*.

Un élève, qui accepte visiblement moins son statut d'élève DIAMs, nie toute différence entre l'enseignement ordinaire et celui du spécialisé : *« [en classe DIAMs] on fait comme tous les élèves »*, pour ensuite dénigrer les enseignements dispensés en classe DIAMs : *« dans DIAMs, les exercices sont trop faciles »* et déclare qu'il n'a pas besoin d'aide pour l'instant.

... et l'intégration sociale

Le travail de fond effectué par l'équipe sur le comportement des élèves DIAMs, ainsi que celui sur leur acceptation par les autres élèves, permet également aux élèves DIAMs de bénéficier d'une bonne intégration sociale. Les parents, comme les élèves interrogés, le soulignent : *« avant, il se mettait dans un coin ; maintenant il a créé une petite vie sociale autour de lui »* ; *« mon enfant se sent accepté et accepte les autres »* ; *« il parle des élèves comme s'ils étaient tous dans la même classe, il ne fait pas de différence ; il se sent accepté »* ; *« avant, il commençait à détester l'école, les autres enfants lui disaient des choses qui font mal »*.

Tous les élèves interrogés disent se sentir bien avec leurs camarades et cela dans les deux classes. Là encore, l'intégration sociale des élèves a évolué visiblement du fait de leur progrès scolaire : *« avant, je ne supportais pas d'être avec eux [les autres élèves] parce qu'il y avait souvent des élèves qui me traitaient de nul. Quand je suis rentré [dans le DIAMs], j'ai appris plus vite et ils ont arrêté de me traiter »*. Seuls deux enfants mentionnent soit des situations conflictuelles avec d'autres élèves, soit des moqueries.

Un parent, en relatant l'intégration sociale de son enfant, laisse entrevoir que l'équipe enseignante a travaillé avec l'ensemble des élèves sur l'acceptation des élèves en difficulté : *« il n'est pas autorisé qu'un enfant se moque d'un qui ne sait pas ; donc si mon enfant a des difficultés, il y a toujours un petit camarade qui va venir l'aider, pas se moquer de lui comme dans le passé »*.

Cela a des implications assez fondamentales concernant le statut des élèves DIAMs. L'équipe a-t-elle réussi à faire disparaître le statut d'élèves différents des autres ? Le discours de deux parents le laisse percevoir : « *Mon fils aurait craqué s'il était resté dans son école car il ne supportait plus ce statut d'élève différent par rapport aux autres élèves* » ; « *au début, mon fils avait peur d'être considéré comme quelqu'un de pas normal* ».

Une intégration sociale plus difficile pour ceux qui habitent un autre quartier

La situation est plus délicate pour l'un des élèves habitant loin du quartier de la Roseraie et qui dit ne pas avoir d'amis en dehors de la classe DIAMs, et non plus dans son quartier d'habitation : « *Je suis seule dans ma chambre en train de regarder la télé, (...) je tourne en rond* ». Ses parents regrettent donc qu'un tel dispositif n'existe pas dans leur quartier car selon eux, « *cela isole l'enfant par rapport à son lieu d'habitation* ». D'autres enfants n'habitant pas le quartier de la Roseraie et qui avaient déjà développé des liens sociaux dans leur quartier réussissent à maintenir ces liens mais de manière plus ténue. Un autre n'a pas fait le deuil de son ancienne école, il regrette ses amis avec qui il joue cependant encore en fin de journée et préférerait se lever plus tard comme avant : « *je serais content de revenir dans mon ancienne école car je pourrais dormir tranquille* ».

Projection dans le futur

Parmi les élèves interrogés, le plus âgé réussit maintenant à se projeter dans l'avenir et à faire des projets : « *il parle du futur, alors qu'auparavant, il ne se projetait pas dans l'avenir. Il lui arrivait de dire qu'il finirait de toute façon dans la rue* ».

4.7 Relations famille et école

Famille-école : une relation bien établie

Les parents interrogés relatent avoir des contacts réguliers avec l'équipe DIAMs, contacts initiés autant par l'équipe que par les parents. Ceux-ci connaissent tous leur personne de référence, l'éducateur étant également désigné comme une personne de contact importante.

Forte reconnaissance des parents

L'ensemble des parents interrogés expriment une forte reconnaissance à l'égard du dispositif DIAMs et de son équipe et un véritable soulagement vis-à-vis de la situation scolaire et sociale de leur enfant ; les louanges de la part de ces bénéficiaires du dispositif sont très fréquentes. Les parents expriment une entière satisfaction vis-à-vis du dispositif DIAMs car leurs attentes sont comblées. Ils espèrent tous que le DIAMs continuera à exister et plusieurs souhaitent l'ouverture de DIAMs dans d'autres quartiers.

L'après-DIAMs, une préoccupation

Si la majeure partie des parents interrogés font confiance à l'équipe et à leur enfant concernant la scolarité future de celui-ci, une famille d'un élève en plus grande difficulté se préoccupe fortement de l'après-DIAMs : « *ce serait catastrophique s'il y a une forte cassure après, elle a besoin d'un soutien suivi* ».

5. Conclusions

5.1 Synthèse et discussion

Dans ce chapitre sont discutés quelques résultats de l'évaluation du projet DIAMs après deux ans de fonctionnement (de janvier 2013 à juin 2015) complétés par le point de vue des évaluateurs.

En préambule, il paraît important de préciser que la présente évaluation comporte certaines limites quant à l'exhaustivité des acteurs interrogés. Ainsi, pour des raisons de calendrier serré et de ressources humaines limitées, les auteurs n'ont pu récolter le point de vue de l'ensemble des enseignants de l'établissement non impliqués dans le DIAMs durant l'année scolaire 2014-2015, ni celui des camarades de classes des élèves DIAMs, ni celui de leurs parents.

En ce qui concerne le recueil d'information auprès des bénéficiaires du DIAMs, il se base sur des entretiens avec six parents et leur enfant ; il n'est donc pas exhaustif. Néanmoins, la convergence des avis sur de nombreux sujets entre les enfants, les parents et les professionnels, ainsi que la concordance des résultats de cette évaluation avec des études antérieures, en particulier avec les évaluations suisses mentionnées dans le chapitre 2, confortent les évaluateurs quant aux conclusions exposées ci-après.

Une autre limite concerne la question des progrès scolaires des élèves DIAMs, un aspect qui n'a pas pu être investigué. Une évaluation de type individuel – centrée sur l'élève intégré et sa progression – demanderait davantage de temps et d'outils d'évaluation des performances de l'élève ainsi qu'un design de recherche plus complexe, prenant notamment en compte le suivi longitudinal du parcours de l'élève. Cette lacune quant à l'appréciation des progrès scolaires a également été observée dans l'évaluation des *Integrationsklassen* à Bâle, où, là aussi, la question est restée ouverte.

Enfin, certaines dimensions de cette évaluation mériteraient d'être approfondies, notamment les différentes collaborations mises en œuvre dans le co-enseignement ainsi que les pratiques innovantes développées dans le cadre de ce dispositif.

Un projet ayant manqué de conceptualisation dans un contexte impliquant deux entités du DIP...

L'ensemble des acteurs a pointé du doigt l'absence de traces écrites en particulier sur deux éléments essentiels, à savoir les objectifs du DIAMs et la répartition des rôles et responsabilités entre les différents acteurs. Ne pas disposer d'une définition claire de ces aspects ne peut que susciter des difficultés, surtout lorsque les acteurs appartiennent à des entités qui ne partagent pas forcément la même vision en matière d'intégration scolaire (cf. Huguenin & al., 2012, rapport annuel de l'Observatoire du fonctionnement de l'enseignement primaire), ni la même culture professionnelle.

Ce constat a également été fait dans d'autres cantons suisses ayant évalué des mesures ou des dispositifs d'intégration. L'absence d'une définition claire et spécifique des objectifs incite les professionnels impliqués à prendre comme point de repère les références propres à leur fonction ; les enseignants ordinaires se réfèrent alors davantage aux aspects scolaires et au plan d'étude, alors que les enseignants spécialisés ont tendance à mettre le bien-être de l'enfant et son développement général au centre de leurs préoccupations.

...mais qui a pu compter sur un important engagement de l'équipe de terrain

Si l'absence de concept cadre du DIAMs est un point faible, la forte implication de l'équipe DIAMs et en particulier du responsable pédagogique constitue un point fort qui a permis de combler progressivement certaines lacunes du projet initial. Des enseignants ordinaires volontaires et une équipe spécialisée sélectionnée à cet effet se sont fortement mobilisés pour la mise en œuvre de ce dispositif.

Le responsable pédagogique a su prendre le rôle de leadership dans ce projet. Sa double expérience d'enseignant ordinaire et spécialisé a été très précieuse, non seulement par son expertise professionnelle, mais aussi par sa compréhension de ces deux cultures professionnelles.

Une collaboration interprofessionnelle en construction

La collaboration étroite entre professionnels ayant des expertises différentes est un des éléments-clés du DIAMs. Opérationnalisée sous forme de co-enseignement et appliquée dans un contexte intégratif, elle permet la prise en considération des besoins particuliers des élèves. La mise en œuvre du co-enseignement dans le cadre du DIAMs a constitué un défi important que les enseignants ont su relever malgré quelques difficultés au départ. Ce phénomène a également été observé dans d'autres évaluations au niveau suisse : la plupart des équipes qui se sont engagées dans une telle expérience ont rencontré des difficultés en début de projet. Créer un climat de confiance et accorder une place à l'enseignant spécialisé et à l'éducateur est un processus qui prend du temps, d'autant plus que les enseignants ordinaires impliqués dans le DIAMs peuvent changer d'une année à l'autre puisque cela dépend notamment de l'organisation des classes.

Après deux ans d'expérience, les membres de l'équipe DIAMs partagent généralement un avis positif sur ce dispositif puisqu'ils perçoivent des bénéfices qui concernent à la fois eux-mêmes (enrichissement mutuel, regard supplémentaire, soutien) et les élèves DIAMs et leurs camarades de classe (diversification de l'approche, aide supplémentaire). Ces constats rejoignent ceux mis en évidence dans diverses recherches (Tremblay, 2010 ; Benoit & Angelucci, 2011).

En ce qui concerne la responsabilité des élèves intégrés dans les classes DIAMs – leur sélection, leur évaluation et leur orientation à l'issue du DIAMs –, elle est assumée par l'enseignant spécialisé. Si cette prise en charge des tâches et responsabilités de ces élèves soulage les titulaires de classe, elle comporte néanmoins le risque que ces derniers se sentent dessaisis de leur rôle d'enseignant vis-à-vis de l'ensemble des élèves de la classe indépendamment des besoins spécifiques.

Un dispositif qui a permis aux élèves DIAMs d'adopter une posture d'apprenant

Les entretiens avec les parents et avec les élèves DIAMs illustrent clairement que ceux-ci ont adopté une posture d'apprenant ; ils ont acquis des savoir-faire (moins de blocages, aptitude à demander de l'aide, une certaine autonomie dans les apprentissages et en dehors de l'école) et des savoir-être qui se traduisent par des changements dans leur comportement et leur personnalité (davantage de confiance en soi, d'estime de soi). Cette plus grande motivation d'apprendre se retrouve par exemple avec les mesures mises en place à Uri (Schär-Bühler, Buholzer, 2010). Ceci est la condition *sine qua non* pour renforcer et développer les apprentissages. Tous les acteurs bénéficiaires interrogés relèvent effectivement les progrès scolaires des élèves DIAMs. Ceux-ci ne doivent néanmoins pas être surestimés car, dans plusieurs cas, ils ne comblent pas les retards scolaires initiaux.

Les dimensions cognitive et sociale du dispositif DIAMs

Selon Ebersold (2009 ; cité par Saint Martin, 2014), la mission de l'école inclusive comporte trois dimensions : « une dimension cognitive par la mise en place de programmes permettant à tous d'apprendre, une dimension sociale par la mise en œuvre d'un véritable "vivre ensemble" auquel chacun contribue activement et une dimension économique, par la préparation des élèves au marché du travail en les prémunissant contre les risques du chômage liés à la vulnérabilité ». Au vu des résultats issus de cette évaluation, le dispositif DIAMs semble donc posséder les deux premières fonctions de l'école inclusive selon Ebersold. Il ne suffit certes pas d'intégrer physiquement des élèves dans une classe pour que ceux-ci se sentent acceptés. Certains peuvent faire l'objet de rejets subtils, de marginalisations (voir p. ex. Plaisance, 2010). Ce risque ne semble pas être une réalité dans le dispositif DIAMs. L'ensemble des élèves mentionne avoir des amis, dont une majorité dans la classe ordinaire et plusieurs réponses des enfants lors des entretiens incitent à dire qu'une majorité des élèves a développé un sentiment d'appartenance à l'enseignement ordinaire. Cette intégration sociale généralement réussie a également été observée ailleurs en Suisse. Quant à la troisième dimension – économique – de l'école inclusive, il est peut-être prématuré d'en parler, quoique deux élèves évoquent déjà spontanément leur projet d'emploi après l'école obligatoire. La formulation de projets

d'avenir est assurément un bon indicateur de volonté d'insertion sociale. D'autres travaux indiquent par ailleurs qu'à mêmes difficultés scolaires, les élèves inclus ont de meilleures perspectives d'avenir que les élèves de classes spécialisées (Papon, 2012).

L'intégration sociale d'élèves à BEP peut comporter toutefois des risques. Saint Martin (2014) a relevé que l'intégration sociale des élèves à BEP passe parfois par leur intégration scolaire. Selon cet auteur, ceci place certains élèves devant un dilemme, si leur place à l'école dépend de leur progression scolaire, qui représente justement une difficulté majeure pour eux. Ce risque, induit par la combinaison d'un isolement social et de difficultés à suivre l'enseignement en classe ordinaire, a été observé de façon minoritaire dans le DIAMs.

La classe DIAMs : un lieu pour se ressourcer et aussi pour décompresser

Les enseignants spécialisés sont considérés par les élèves comme des personnes ressources, qui procurent un soutien émotionnel. Plusieurs recherches ont démontré que la perception par les élèves de ce soutien induit chez ces derniers des progrès scolaires, une motivation accrue dans le domaine scolaire et l'élaboration de projets d'avenir plus ambitieux (Brewster et Bowen, 2004 ; Guilley, 2014).

Toutefois, la fonction pédagogique de la classe DIAMs semble perdue de vue par quelques élèves qui y voient plutôt un espace de décompression, ou qui dévalorisent le travail qui s'y fait en pointant du doigt la trop grande facilité du travail réalisé dans la classe d'intégration. La thèse de Saint Martin (2014) a également mis en évidence ce résultat : les élèves oublient la fonction d'apprentissage de leur classe d'intégration qui devient plutôt un « sas où l'on se ressource après les efforts fournis en classe ordinaire ». De même, cet auteur relève que les élèves du primaire en classe d'intégration perçoivent des rôles distincts pour leurs enseignants : rôle d'aide uniquement de la part des enseignants spécialisés et rôle de transmission d'un savoir de la part des enseignants ordinaires. Il semble que cela soit également le cas pour des élèves DIAMs que nous avons interrogés, ces derniers pouvant percevoir insuffisamment le rôle de transmission des savoirs assumé aussi par les enseignants spécialisés.

Le dispositif DIAMs a-t-il atteint ses objectifs ?

Comme mentionné précédemment, la mise en œuvre du DIAMs n'était à l'origine accompagnée d'aucun objectif opérationnel à court ou à moyen terme. Ce sont donc les acteurs de terrain, et tout particulièrement l'équipe éducative, qui ont développé eux-mêmes des objectifs visant deux groupes cibles distincts : les élèves et les enseignants. Concernant les élèves, l'accent a ainsi été mis sur un regain d'intérêt vis-à-vis de l'apprentissage. Le dispositif devait, entre autres, permettre aux élèves DIAMs de reprendre goût à l'école et d'appriivoiser le métier d'élève. Suite aux observations qui ont été faites auprès des enseignants, des élèves DIAMs et de leurs parents, on peut conclure que les objectifs opérationnels ciblant les élèves ont été atteints. Les témoignages recueillis confirment effectivement le retour d'une certaine motivation à se rendre à l'école et la fin de nombreux blocages chez les élèves ayant pris part au DIAMs. A ceci s'ajoute le fait que le cadre bienveillant instauré par le dispositif a redonné confiance en eux à des enfants qui n'en avaient plus. On remarque également que ces objectifs du DIAMs sont considérés par les enseignants, en particulier ceux du spécialisé, comme des prérequis nécessaires à l'apprentissage scolaire. Dans ce sens, les objectifs visant les élèves DIAMs se focalisent avant tout sur le développement personnel, des savoir-être et l'attitude face au travail scolaire sans évoquer les progrès scolaires à proprement parler.

En ce qui concerne les enseignants, l'objectif opérationnel émis par l'équipe pédagogique dans son document « Projet d'établissement » visait principalement le développement de la collaboration entre enseignants spécialisés et enseignants ordinaires. Vu ce qui a été précédemment présenté dans ce rapport, il va sans dire que cet objectif semble atteint. Certes, le co-enseignement a posé quelques problèmes de coordination au début, la relation dans le duo ayant nécessité un certain temps pour se construire. Néanmoins, passé cette période d'adaptation et au prix d'une véritable co-préparation, les enseignants relèvent les nombreux bénéfices personnels qui découlent du co-enseignement, ainsi que l'enrichissement mutuel que cette collaboration apporte à leurs professions respectives.

Pour ce qui est des objectifs plus institutionnels de l'école inclusive, dont l'un des principaux est de voir augmenter le taux de retour de l'enseignement spécialisé vers l'ordinaire, voire de maintien dans ce dernier, il faudra attendre avant de tirer des conclusions. Il est difficile de mesurer l'atteinte de cet objectif, principalement à cause du délai très court pour effectuer l'évaluation. Parallèlement, le renforcement de la collaboration entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé figurant également parmi les principales visées de l'école inclusive, les évaluateurs peuvent déjà affirmer que le DIAMs a grandement contribué à l'atteinte de cet objectif global, en tout cas à l'échelle de l'établissement de la Roseraie.

Le DIAMs, un dispositif intégratif

Le dispositif DIAMs se propose d'intégrer des élèves avec d'importantes difficultés d'apprentissage dans l'enseignement ordinaire tout en leur offrant différents types de soutiens spécialisés. Ainsi, il se situe à cheval entre deux systèmes scolaires : l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé, à l'image des élèves DIAMs qui ont une double inscription. Ce dispositif, qui dispose de ressources supplémentaires permettant une meilleure prise en considération des besoins des élèves DIAMs, doit néanmoins s'adapter aux structures de l'enseignement ordinaire, à son organisation par degré et classes d'âge ainsi qu'au programme scolaire qui y correspond. De ce fait, la marge de manœuvre en termes d'adaptation aux besoins individuels des élèves est limitée et se heurte rapidement aux contraintes imposées par cette organisation liée à la structure de l'enseignement primaire.

Par ailleurs, le dispositif DIAMs ne semble convenir qu'à certains élèves, ceux avec des difficultés d'apprentissage, mais sans problèmes majeurs d'ordre psychologique ou comportemental. De plus, l'organisation du dispositif impose d'autres limites : lorsque des places se libèrent, les candidats doivent correspondre aux critères de cette place libérée en termes d'âge, respectivement de degré.

Toutefois, le DIAMs a réussi son pari, à savoir intégrer des élèves à BEP en classe ordinaire durant deux tiers du temps d'enseignement, en fournissant les soutiens spécialisés considérés nécessaires au développement de ces élèves. Il a aussi amené les enseignants ordinaires et spécialisés à co-enseigner et à modifier leur pratique professionnelle pour permettre aux élèves DIAMs de participer aux activités d'apprentissage de la classe. Dans ce sens, il correspond bien à un dispositif intégratif et en tant que tel, il contribue à l'évolution de l'école genevoise vers une école plus inclusive. Toutefois, cet objectif final qu'est l'école inclusive implique un changement de paradigme : ce ne sont pas les élèves qui s'adaptent à l'école, mais l'école qui s'adapte aux élèves, un paradigme auquel le DIAMs ne répond pas encore.

5.2 Recommandations

Points positifs	Points problématiques	Recommandations	Pour qui*
Niveau structurel			
Organisation du projet			
<p>Développement <i>a posteriori</i> d'objectifs opérationnels dans un document de travail écrit par l'équipe DIAMs</p> <p>Rôles des différents intervenants, particulièrement celui de l'éducateur, explicité en cours de projet par l'équipe DIAMs</p> <p>Leadership assuré par le responsable pédagogique</p>	<p>Absence de document cadre et d'objectifs opérationnels</p> <p>Manque de clarté des rôles et responsabilités des acteurs institutionnels</p>	<p>➤ <i>Consolider le document de travail de l'équipe en un document cadre, en définissant clairement les objectifs du dispositif ainsi que les rôles et responsabilités des directions générales impliquées et des différents intervenants</i></p>	SG, DGs
Population bénéficiaire			
<p>Au total, 24 élèves ont pu bénéficier du dispositif DIAMs</p>	<p>La capacité d'accueil maximale du dispositif n'a été atteinte que durant une année scolaire</p> <p>Manque de précisions concernant les critères de sélection des élèves</p> <p>Elèves présentant davantage de difficultés que ceux annoncés au départ</p>	<p>➤ <i>Définir plus précisément la population concernée en accord avec les entités du DIP impliquées</i></p> <p>➤ <i>Etre attentif aux compétences scolaires des élèves intégrés</i></p> <p>➤ <i>Veiller à communiquer les critères utilisés</i></p>	SG, DGs
Dispositif unique			
<p>Intérêt de l'établissement de la Roseraie à accueillir le dispositif</p>	<p>Mise en place d'un seul dispositif dans le canton</p> <p>Déracinement de certains élèves de leur quartier</p>	<p>➤ <i>Envisager l'ouverture d'au moins un autre dispositif sur la rive droite du canton</i></p>	SG, DGs
Niveau opérationnel			
Responsabilités et mise en œuvre			
<p>Bonne communication avec les directions générales</p> <p>Fort investissement des équipes : spécialisée et ordinaire</p>	<p>Complexité de la mise en œuvre du dispositif due à une double direction (DirE et DESI)</p> <p>Mise en œuvre assurée principalement par l'équipe spécialisée</p>	<p>➤ <i>Clarifier les rôles et responsabilités du dispositif de chacune des deux directions</i></p> <p>➤ <i>Interroger la pertinence de l'organisation actuelle (double direction)</i></p>	SG, DGs
Ressources et charge de travail			
<p>Ressources supplémentaires dès août 2014 pour compenser l'augmentation de l'horaire élève liée au mercredi matin</p> <p>Charge supplémentaire limitée pour les enseignants ordinaires</p>	<p>Manque de ressources pour la fonction de responsable pédagogique</p> <p>Charge de travail importante pour toute l'équipe spécialisée</p> <p>Manque de locaux</p>	<p>➤ <i>Augmenter les ressources pour la fonction de responsable pédagogique</i></p> <p>➤ <i>Etre attentif à la charge de travail des enseignants, particulièrement du spécialisé</i></p> <p>➤ <i>Veiller à avoir suffisamment de locaux, notamment un bureau</i></p>	DGs, DirE

* Destinataires des recommandations : SG : secrétaire générale ; DGs : les deux directions générales (EO et OMP) ; DirE : directeur d'établissement ; Eq : équipe.

Points positifs	Points problématiques	Recommandations	Pour qui*
Gestion des horaires			
Développement d'une application ad hoc par le responsable pédagogique Rigidité de l'organisation horaire oblige les intervenants à la respecter	Contraintes des horaires en trois temps, impacts des changements sur les intervenants Gestion difficile des remplacements dans le cadre du co-enseignement	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Assouplir l'horaire / l'organisation des trois temps d'enseignement** ➤ Prévoir un pool de remplaçants formés et/ou habitués au co-enseignement ➤ Envisager de réutiliser l'application ad hoc du responsable pédagogique 	DGs, DirE, Eq
Communication			
Mise en œuvre d'une communication interne efficace en utilisant plusieurs canaux (réunions d'établissement, Newsletter)		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Poursuivre les efforts de communication afin d'impliquer toute l'équipe de la Roseaie dans la problématique de l'intégration 	DirE, Eq
Formation continue			
Formation suivie par tous les enseignants de l'établissement	Absence de formation pour les autres intervenants : chauffeur de bus et personnel du parascolaire	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mettre sur pied une formation sur l'intégration pour tous les intervenants 	DGs
Attribution d'un degré			
	Difficultés pour DESI d'attribuer un degré aux élèves DIAMs Contraintes liées aux places disponibles par degré et au profil des élèves candidats	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Discuter la possibilité de doubles degrés dans l'établissement 	DGs, DirE
Composition des classes			
	Difficultés pour DirE d'équilibrer les effectifs des classes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Attribuer un soin particulier à la composition des classes, équilibre entre élèves moteurs et en difficulté 	DirE
Niveau enseignant			
Rôles			
Enseignants spécialisés considérés par les élèves comme personnes ressources	Responsabilité des élèves DIAMs revient aux enseignants spécialisés Enseignants ordinaires peuvent se sentir dessaisis de leur rôle d'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Discuter la possibilité d'instaurer une responsabilité partagée des élèves DIAMs ➤ Mettre davantage en valeur la fonction pédagogique de la classe d'intégration et le rôle de transmission des savoirs des enseignants spécialisés 	DGs, DirE, Eq

* Destinataires des recommandations : SG : secrétaire générale ; DGs : les deux directions générales (EO et OMP) ; DirE : directeur d'établissement ; Eq : équipe.

** A la rentrée scolaire 2015-16, l'équipe a effectué un changement dans ce sens afin de permettre une meilleure adaptation aux besoins des élèves DIAMs, en particulier en matière d'intervention de l'éducateur.

Points positifs	Points problématiques	Recommandations	Pour qui*
Co-enseignement			
Échanges de pratiques, enrichissement des compétences Soutien entre professionnels Clarification de son propre rôle face aux autres intervenants Autre regard sur les élèves en difficulté	Nécessité d'une préparation commune et d'une prise d'initiative des deux acteurs impliqués dans le duo Temps nécessaire pour construire la relation Fatigue engendrée par le co-enseignement	➤ <i>Développer davantage l'échange et le partage de pratiques, notamment sur les différents modes de fonctionnement mis en place dans le co-enseignement et la préparation de ces temps d'enseignement</i>	Eq
Culture professionnelle			
Grande capacité d'adaptation de tous les intervenants Forte motivation des enseignants spécialisés et ordinaires à co-enseigner Développement d'une culture professionnelle commune Projet DIAMs inscrit dans le projet d'établissement	Beaucoup d'énergie et d'efforts de la part de l'équipe spécialisée pour trouver sa place Divergence de perception quant à l'intégration entre enseignants ordinaires et spécialisés Culture commune en cours de construction	➤ <i>Soutenir les équipes dans la rencontre de cultures professionnelles différentes</i> ➤ <i>Etre attentif aux conditions nécessaires pour le développement d'une culture commune (compréhension des spécificités de chaque professionnel, partage d'une dynamique pédagogique, vision commune des prestations aux élèves)</i>	DGs, DirE, Eq
Projet éducatif individuel (PEI) de l'élève			
Développement d'un PEI pour chaque élève DIAMs Mise à disposition des PEI sur demande des enseignants ordinaires	Difficulté de définir des objectifs partagés par tous les professionnels Manque de transparence concernant les dossiers individuels des élèves DIAMs et de leur PEI	➤ <i>Favoriser le partage des informations pertinentes pour la scolarité des élèves DIAMs</i>	DGs, DirE, Eq
Niveau bénéficiaire			
Intégration sociale et scolaire			
Bonne capacité d'adaptation des élèves DIAMs Développement d'un sentiment d'appartenance à la classe ordinaire Motivation d'aller à l'école Acquisition de savoir-faire et de savoir-être, développement d'une posture d'apprenant Progrès en termes de comportement et d'apprentissage	Multiplication des intervenants, nombreux changements de lieux et d'activités Elèves habitants des quartiers éloignés de la Roseaie Retard scolaire parfois trop conséquent chez certains élèves DIAMs	➤ <i>Mettre davantage en valeur les compétences transversales acquises par les élèves DIAMs</i> ➤ <i>Etre particulièrement attentif aux élèves qui cumulent une faible intégration scolaire et sociale</i>	DGs, DirE, Eq
Relations famille et école			
Bonne collaboration entre enseignants et parents Grande satisfaction et forte reconnaissance des parents	Inquiétude des parents pour l'après-DIAMs	➤ <i>Poursuivre ce partenariat exemplaire entre école et famille</i>	Eq

* Destinataires des recommandations : SG : secrétaire générale ; DGs : les deux directions générales (EO et OMP) ; DirE : directeur d'établissement ; Eq : équipe.

5.3 Conditions cadre

L'analyse des entretiens auprès des acteurs du DIAMs et des résultats d'évaluations de dispositifs intégratifs en Suisse permet aux auteurs du rapport de mettre en évidence quelques conditions cadre en vue d'une éventuelle extension du projet.

Référentiel institutionnel partagé

- ♦ Définition d'un référentiel du dispositif précisant le cadre sous forme de documentation écrite et partagée, en particulier : *i)* les objectifs visés décrits de manière précise et mesurable ; *ii)* les profils d'élèves concernés et les critères de sélection ; *iii)* les rôles et responsabilités des différents acteurs

Ancrage local

- ♦ Ancrage fort du projet dans le fonctionnement de l'établissement (p. ex. dans le projet d'établissement) et prise en compte transversale du dispositif DIAMs dans le temps scolaire et extrascolaire
- ♦ Attention portée à la communication interne et externe (présentation du dispositif à l'ensemble des parents d'élèves de l'établissement et dialogue régulier avec tous les professionnels impliqués)
- ♦ Echanges réguliers avec les parents d'élèves intégrés afin de mettre en place un partenariat entre familles et école
- ♦ Choix d'un établissement scolaire situé dans un quartier garantissant une mixité des profils sociaux des élèves

Engagement des directions générales et des professionnels

- ♦ Adhésion de l'ensemble de l'établissement (DirE et équipe éducative) au principe d'intégration en général et au dispositif DIAMs en particulier. Entrée en matière volontaire pour mettre en œuvre le dispositif
- ♦ Attention portée à la construction d'une vision commune en ce qui concerne les objectifs éducatifs sociaux de l'intégration des élèves à BEP d'une part, et le bénéfice du dispositif pour tous les élèves, indépendamment de leurs compétences et besoins d'autre part
- ♦ Constitution d'une équipe motivée, disposant d'une solide expérience, faisant preuve de capacité d'adaptation et bénéficiant d'une formation commune mise en place sur le co-enseignement
- ♦ Attention portée au développement et à l'encouragement d'une étroite collaboration entre les professionnels
- ♦ Soutien de l'équipe par le DirE et par les directions générales concernées
- ♦ Implication de l'ensemble des intervenants, y compris ceux qui le sont de manière plus périphérique tels que les animateurs du parascolaire et les personnes assurant le transport entre le domicile et de l'école

Ressources suffisantes

- ♦ Mise à disposition de ressources suffisantes, d'une part en termes de personnel, y compris en ce qui concerne les remplaçants sensibilisés au dispositif, et d'autre part en termes de temps pour favoriser la concertation, la planification, l'échange de pratiques et le retour d'expérience
- ♦ Mise à disposition de ressources matérielles : salles de classes/d'activités diverses, lieu de réunion/bureau, outils pédagogiques

Ces conditions cadre sont des prérequis essentiels si l'on souhaite étendre le projet DIAMs à d'autres établissements scolaires genevois.

Références bibliographiques

- Avramidis, E., Bayliss, Ph., Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20, 191–211.
- Baker, E.T., Wang, M.C., & Walberg, H.J. (1994). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, vol. 52(n° 4), p. 33–35.
- Benoit, V., Angelucci, V. (2011). Réflexion autour du concept de co-enseignement en contexte inclusif. *Education et francophonie*, vol. XXXIX, no 2, automne 2011 - Valorisation de la diversité : défis contemporains et pistes d'action.
- Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit des Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt* (3. Auflage). Bern-Stuttgart-Wien: Haupt.
- Brewster, A.B., & 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*, vol. 21(n° 1), p. 47–67.
- Carlberg, C., & Kavale, K. (1980). The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: a meta-analysis. *The Journal of Special Education*, vol. 14(n° 3), p. 295–309.
- Cole, C.M., Waldron, N., & Majd, M. (2004). Academic Progress of Students across Inclusive and Traditional Settings. *Mental Retardation: A Journal of Practices, Policy and Perspectives*, vol. 42(n° 2), p. 136–144.
- Demeris, H., Childs, R.A., & Jordan, A. (2007). The Influence of Students with Special Needs Included in Grade-3 Classrooms on the Large-Scale Achievement Scores of Students without Special Needs. *Canadian Journal of Education*, vol. 30, p. 609–627.
- De Saint-Martin, C. (2014). *Que disent les élèves de CLIS 1 de leur(s) places(s) dans l'école ? Un empan liminal*. Education. Université de Cergy Pontoise.
- Dumke, D. (1993). Integrative Erziehung: Behinderte in der Regelschule. *Psychologie in Erziehung Und Unterricht*, vol. 40, p. 130–142.
- Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et Formation*, n° 61, P. 71–83.
- Friend, M., Cook, L. (2003). *Interactions : Collaboration Skills for School Professionals* (4^e éd.). Boston : Allyn & Bacon.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., Comton, D.L., Wehby, J., Schumacher, R.F., Gersten, R., & Jordan, N.C. (2015). Inclusion versus Specialized Intervention for Very-Low-Performing Students: What Does Access Mean in an Era of Academic Challenge? *Grantee Submission, Exceptional Children*, vol. 81(n° 2), p. 134–157.
- Gandhi, A.G. (2007). Context matters: exploring relations between inclusion and reading achievement of students without disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 54(n° 1), p. 91–112.
- Guilley, E. (2014). L'école modèle-t-elle les aspirations professionnelles des élèves ? In E. Guilley, C. Carvalho Arruda, J.-A. Gauthier, L. Gianettoni, D. Gross, D. Joye, E. Moubarak & K. Müller (Eds.), *Maçonne ou avocate : rupture ou reproduction sociale ? Une enquête sur les aspirations professionnelles des jeunes en Suisse aujourd'hui*. Final scientific report NRP 60 "Gender Equality" (Project number: 4060- 40_129289). Genève : Service de la recherche en education ; Lausanne : LINES.

- Hogan-Young, C. (2013). Standardized Testing of Special Education Students: a Comparison of Service Type and Test Scores (Dissertation, East Tennessee State University). East Tennessee State University, Johnson City, TN.
- Huber, K.D., Rosenfeld, J.G., & Fiorello, C.A. (2001). The differential impact of inclusion and inclusive practices on high, average and low achieving general education students. *Psychology in the Schools*, vol. 38, p. 497–504.
- Huguenin, J-M., Payet, J-P., Ramirez, J. (2012). *Rapport annuel 2011-2012 de l'Observatoire de l'enseignement primaire du canton de Genève*.
http://icp.ge.ch/ep/etidep/IMG/pdf/rapport_annuel_2011-2012.pdf
- Kunz, A., Luder, R., Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 3, p. 83–94.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, P., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, vol. 49(n° 4), p. 365–382.
- Noël, I. (2009). A qui profite l'intégration ? Intégration scolaire d'enfants en situation de handicap : perception par les enseignantes et les enseignants titulaires des apports pour les autres enfants de la classe. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, no 9, pp. 177–197.
- Papon, C. (2012). *Faut-il intégrer les élèves « en difficulté » dans les classes ordinaires ?* Lausanne : Education et développement.
- Plaisance, E. (2010). *L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative : le cas français*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Université de Genève.
- Ruijs, N.M., Van der Veen, I., & Peetsma, T.T. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, vol. 52(n° 4), p. 351–390.
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V., Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. <http://bidok.uibk.ac.at/library/dessemontet-integration.html>
- Sermier Dessemontet, R., & Bless, G. (2013). The Impact of Including Children with Intellectual Disability in General Education Classrooms on the Academic Achievement of Their Low-, Average-, and High-Achieving Peers. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, vol. 38(n° 1), p. 23–30.
- 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.
- Tremblay, P. (2010). *Co-mentorat entre professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre de dispositifs de co-intervention/co-enseignement*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Université de Genève.

Les références disponibles sur le dispositif DIAMs

Correspondances, no 58/ janvier 2013.

Dispositif d'intégration et d'apprentissage mixtes EP/OMP (DIAMs), version du 21.08.2012.

Document ppt, DGEO.

Le DIAMs du point de vue des élèves. Mai 2015. Vidéo réalisée par le responsable pédagogique du DIAMs.

Newsletter no 1, 2, 3 et 4 (2013).

Note de service datée du 26 juin 2012 de la part de la DGEO/DGOMP, adressée au conseiller d'Etat chargé du DIP.

Projet d'établissement, Roseraie, 2012-2016.

Divers procès-verbaux :

- Conférence de l'enseignement primaire du 13 septembre 2012
- Commission de fonctionnement de l'enseignement primaire du 15 novembre 2012
- Commission consultative de soutien scolaire aux élèves en difficulté du 15 janvier 2013

Divers documents de travail :

- *Concept pédagogique*, version novembre 2014. Document de travail rédigé par le responsable pédagogique
- Différents compte-rendus de réunions de travail et de bilan internes.

Les évaluations suisses de mesures intégratives

ARGOVIE (AG)

Luder, R., Maag Merki, K., Sempert, W. (2004). *Wissenschaftliche Evaluation « Integrative Schulungsform im Kanton Aargau. Kurzbericht*. Zürich : FS&S – Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Universität Zürich/Pädagogische Hochschule Zürich.

Näpfl, J., Qarsten, Q. (2014). *Integrative Schulung im Kanton Aargau. Bericht zu einer Erhebung zum Stand der integrativen Schulung im Kanton Aargau aus Sicht von Lehrpersonen, Schulischen HeilpädagogInnen und Schulleitungen*. Windisch : PH FHNW.

APPENZEL RHODES EXTÉRIEURES (AR)

Elmiger, P., Lienhard, P. (2014). *Evaluation der integrativen Sonderschulung im Kanton Appenzell Ausserrhoden*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH), Zürich.

BÂLE-VILLE (BS)

Zurfluh, E. (2008). *10 Jahre Integrationsklassen. Erfahrungen und Ergebnisse*. Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt.

Liesen, C., P., Lienhard, P. (2014). *Systemevaluation der integrativen Volksschule Basel-Stadt*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH), Zürich.

BERNE (BE)

Eckhart, M. (2012). *Evaluation des BCA-Projekts* (unveröffentlichter Projektbericht). Heilpädagogisches Institut des PHBern.

GENÈVE (GE)

Osiek, F., Lurin, J., Jendoubi, V., Ahrenbeck, S. (2006). *L'intégration d'élèves handicapés mentaux au Cycle d'orientation. Evaluation de l'impact de la première année d'expérience d'intégration scolaire au collège de Bois-Caran*. SRED.

Jendoubi, V., Benninghoff, F., Wassmer, P-A. (2014). *Evaluation du dispositif d'assistants à l'intégration scolaire (AIS)*. SRED.

GRISONS (GR)

Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement Graubünden (2012). *Schlussbericht über die Pilotprojekte zum Sonderschulkonzept Graubünden in den Gemeinden Davos und Thusis ?* Evaluation effectuée par Luder, R., PHZürich.

LUCERNE (LU) et OBWALD (OW)

Joller-Graf, K., Tanner, S. (2011). *Integration geistig behinderter Sonderschülerinnen und –schüler in Regelklassen der Zentralschweiz*. PHZ (Pädagogische Hochschule Zentralschweiz), Luzern.

NIDWALD (NW)

Schmid, R. (2015). *Integrative Volksschule im Kanton Nidwalden. Fokusevaluation integrative Volksschule*. Bildungsdirektion, Amt für Volksschulen und Sport.

SCHWYZ (SZ)

Bildungsdepartement, Amt für Volksschulen und Sport (2011). *Evaluation Integrierte Sonderschulung im Bereich Verhalten*.

Pool Maag, S., Labhart, D., Moser Opitz, E. (2014). *Fokusevaluation des sonderpädagogischen Angebots und der integrierten Sonderschulung im Kanton Schwyz*. Institut für Erziehungswissenschaften, Bereich Sonderpädagogik, Universität Zürich.

SOLEURE (SO)

Feller-Länzlinger, R., Bucher, N., Buholzer, A., Tanner, S. (2013). *Externe Evaluation des Schulversuchs Spezielle Förderung 2011-2014 im Kanton Solothurn. Schlussbericht zuhanden des Regierungsrates des Kantons Solothurn*. Interface, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Luzern.

THURGOVIE (TG)

Aellig, S., Mettauer Szaday, B. (2015). *Externe Evaluation der Integrativen Sonderschulung im Kanton Thurgau*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH), Zürich.

URI (UR)

Schär-Bühler, R. ; Buholzer, A. (2010). *Bericht zur Evaluation Integrative Sonderschulung im Kanton Uri*. Luzern : Forschungsbericht Nr. 25 des Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern.

VAUD (VD)

Bachmann Hunziker, K., Pulzer-Graf, P. (2012). *Maintenir et encadrer des élèves aux besoins particuliers dans l'école régulière. Une étude de dix situations d'intégration dans les classes vaudoises*. Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques, Vaud.

Pulzer-Graf, P. (2014). *Quel rôle pour le renfort pédagogique dans l'intégration ? Analyse d'un nouveau dispositif destiné à soutenir la scolarisation d'élèves à besoins particuliers dans l'enseignement régulier*. Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques, Vaud.

ZURICH (ville) (ZU)

Roos, M., Wandeler, E. (2012). *Förderpraxis in den Schulen der Stadt Zürich. Kurzbericht zur wissenschaftlichen Evaluation*. Baar: spectrum³.

Abréviations

BEP	Besoins éducatifs particuliers
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CLI	Classe d'intégration
CO	Cycle d'orientation
Copil	Comité de pilotage
DESI	Directeur-trice d'établissements spécialisés et d'intégration (anciennement Directeur-trice de la scolarité spécialisée et de l'intégration, DSSI)
DGEP	Direction générale de l'enseignement primaire
DIAMs	Dispositif d'intégration et d'apprentissage mixtes
DIP	Département de l'instruction, de la culture et du sport
DirE	Directeur-trice d'établissement
Dys	Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, dyspraxie, dysphasie
ECSP	Enseignant en charge du soutien pédagogique
EFP	Ecole de formation préprofessionnelle
EO	Enseignement obligatoire
EPT	Equivalent plein temps
GIAP	Groupement intercommunal pour l'animation parascolaire
LIJBEP (RIJBEP)	Loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatif particuliers ou handicapés (C 1 12) (Règlement relatif à la loi (C 1 12.01))
MS	Maître-esse spécialiste (en arts visuels, en musique et en rythmique, en éducation physique)
OEJ	Office de l'enfance et de la jeunesse
OMP	Office médico-pédagogique
PER	Plan d'études romand
RCS	Regroupement de classes spécialisées
SPS	Secrétariat à la pédagogie spécialisée
SRED	Service de la recherche en éducation
THADA	Trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention
TSA	Troubles du spectre auditif
TTC	Temps de travail en commun

Annexes

Annexe 1 : Mandat

Annexe 2 : Règlement

Annexe 3 : Liste des élèves intégrés dans le DIAMs ; situation mai 2015

**Annexe 4 : Liste de tous les élèves ayant été scolarisés dans le DIAMs
entre janvier 2013 et juin 2015**

Annexe 5 : Exemple d'horaire enseignant spécialisé et éducateur

Annexe 6 : Canevas d'entretien

Annexe 1 : Mandat



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE

Département de l'instruction publique, de la culture et du sport

La Secrétaire générale

Mandat

EVALUATION DU DISPOSITIF D'INTEGRATION ET D'APPRENTISSAGES MIXTES (DIAMS)

Contexte

A Genève, la réalisation d'une école inclusive passe par la mise en place de différentes mesures ou dispositifs ayant pour objectifs d'élargir l'accès à la scolarité ordinaire à des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers (BEP). Le dispositif d'intégration et d'apprentissage mixtes (DIAMs) représente une de ces nouvelles structures créées en janvier 2013 dans l'établissement de la Roseraie.

Afin d'analyser le fonctionnement ainsi que l'impact de ce dispositif pilote sur les différents partenaires impliqués, la secrétaire générale du département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP) a mandaté le service de la recherche en éducation (SRED).

Objectifs

Le mandat prévoit d'étudier deux axes, suivis de recommandations :

1. Analyser l'organisation et le fonctionnement du dispositif : répartition des rôles et responsabilités entre les différents intervenants, organisation du temps d'enseignement en commun entre enseignants ordinaires et spécialisé/éducateur, gestion du temps de travail/de préparation en commun, conditions cadre pour une éventuelle duplication ou généralisation du dispositif.
2. Apprécier l'atteinte des objectifs du dispositif selon deux niveaux:
 - i) Niveau prestataires : perceptions et appréciations par l'équipe pédagogique du dispositif et de l'impact de celui-ci sur leur pratique professionnelle ; difficultés rencontrées.
 - ii) Niveau bénéficiaires : perceptions et appréciations par les élèves DIAMs des effets du dispositif sur l'intégration en classe, les progrès scolaires et les relations avec l'école.
3. Émettre des recommandations : la mise en évidence de points forts et de points faibles du dispositif aboutira à l'élaboration de recommandations en vue d'éventuels ajustements et améliorations.

Les différents constats issus de cette évaluation seront examinés sous l'angle des objectifs plus généraux donnés par les textes cadre de l'école inclusive.

Objectifs complémentaires

1. Enquête auprès des professionnels de l'établissement de la Roseraie¹ portant sur les pratiques de collaboration interdisciplinaire et les représentations sur l'intégration scolaire (sous réserve de disponibilité des données).
2. Suivi des élèves DIAMs : dans le cadre d'un pré-projet du SRED « Parcours de formation des élèves de l'enseignement spécialisé », la constitution de fichiers d'élèves devra permettre le suivi à long terme du parcours scolaire des élèves DIAMs.

Modalités

La méthodologie retenue, le déroulement du projet avec un calendrier, ainsi que les livrables sont précisés dans un plan de projet élaboré par le SRED et présenté au mandant ainsi qu'aux directions générales partenaires (Madame Paola Marchesini (DGEO) et Monsieur Stéphan Eliez (DGOMP)). Deux points de situations sont prévus avec ces deux directions générales partenaires.

Délai

En septembre 2015, le SRED restituera oralement les premiers résultats de l'étude aux principaux interlocuteurs (P. Marchesini, S. Eliez, R. Bortolotti, S. Brandt, N. Mahler, Y. Freymond, équipe enseignante DIAMs). Un rapport final (incluant des recommandations et une contextualisation avec des expériences similaires) est prévu en octobre 2015.

Date : 17 mars 2015

Marianne Frischknecht

¹ Il s'agit d'une enquête effectuée dans le cadre d'un projet de recherche sous la direction de Reto Luder (Haute Ecole Pédagogique, Zürich), financé par le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (FNS) et intitulé « Soutiens d'enfants en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap, dans le cadre de l'école ordinaire ». Le SRED participe à cette enquête au niveau du canton de Genève.

Annexe 2 : Règlement

Règlement sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés - C 1 12.01

EXTRAITS

du 21 septembre 2011 (Entrée en vigueur : 29 septembre 2011)

(...)

Chapitre I Autorités compétentes

Art. 1 Département

Le département de l'instruction publique, de la culture et du sport (ci-après : département) est chargé de l'application de la loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés, du 14 novembre 2008, et du présent règlement.

Art. 2 Autorité scolaire de l'enseignement ordinaire

L'autorité scolaire de l'enseignement ordinaire est responsable du suivi de la scolarité des élèves totalement intégrés dans l'enseignement public ordinaire.

Art. 3 Office médico-pédagogique

1 L'office médico-pédagogique est, au sein du département, l'autorité scolaire responsable de l'enseignement spécialisé public et subventionné.

2 Il est l'autorité compétente pour décider de l'intégration totale, partielle ou non indiquée dans l'enseignement public ordinaire d'un élève à besoins éducatifs particuliers ou handicapé. Il statue sur préavis de la direction générale du degré d'enseignement concerné et en concertation avec les responsables légaux de l'élève.

3 L'office médico-pédagogique est responsable du suivi de la scolarité des élèves à besoins éducatifs particuliers ou handicapés mis au bénéfice d'une mesure individuelle renforcée en enseignement spécialisé public ou subventionné et qui ne sont pas ou pas totalement intégrés en enseignement ordinaire.

4 Il est l'autorité compétente pour décider des mesures de scolarisation transitoires nécessaires, au sens de l'article 8 de la loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés, du 14 novembre 2008, en cas de signalement par l'autorité scolaire ordinaire d'un élève ou d'un jeune à besoins éducatifs particuliers ou handicapé, dans l'attente d'une décision du secrétariat à la pédagogie spécialisée.

(...)

Art. 5 Secrétariat à la pédagogie spécialisée

1 Le secrétariat à la pédagogie spécialisée est l'autorité compétente pour l'octroi des mesures individuelles renforcées en pédagogie spécialisée et pour leur financement, hormis celui de l'enseignement spécialisé dispensé en école privée non subventionnée ou à domicile. Il est également compétent pour la reconnaissance des structures d'évaluation des besoins individuels des enfants et des jeunes et pour l'évaluation périodique des institutions accréditées.

2 Il comporte une unité clinique pluridisciplinaire composée de professionnels en exercice, spécialistes des domaines concernés, dont une directrice ou un directeur en scolarité spécialisée et une ou un pédopsychiatre référent en exercice.

3 Le secrétariat à la pédagogie spécialisée est rattaché à l'office de la jeunesse.

(...)

Chapitre III Pédagogie spécialisée

(...)

Art. 10 Offre

1 L'offre en matière de pédagogie spécialisée couvre les prestations énoncées ci-après.

Conseil et soutien

2 Cette prestation comprend l'intervention sporadique ou l'assistance ponctuelle auprès des enfants ou des jeunes ainsi qu'auprès de leur entourage par des intervenants pourvus d'une formation spécifique appropriée.

Education précoce spécialisée

3 Cette prestation comprend l'évaluation, le soutien préventif et éducatif, la stimulation adéquate des enfants à besoins éducatifs particuliers ou handicapés par du personnel disposant de qualifications spécifiques. Elle est dispensée en milieu familial ou dans une institution ordinaire ou spécialisée de la petite enfance, dès la naissance et jusqu'à l'entrée en scolarité.

Mesures de pédagogie spécialisée en classe ordinaire

4 Cette prestation comprend le soutien individuel à l'élève dispensé en classe ordinaire par des enseignants spécialisés ou des éducateurs sociaux ou spécialisés, par des assistants à l'intégration scolaire qualifiés ainsi que, subsidiairement à l'assurance-invalidité, par des interprètes en langue des signes française (LSF), des codeurs en langage parlé complété (LPC) et des spécialistes du soutien en basse vision.

Enseignement spécialisé

5 Cette prestation comprend l'enseignement permettant d'apporter des réponses pédagogiques aux élèves à besoins éducatifs particuliers ou handicapés. Elle est dispensée dans les classes spécialisées au sein des établissements scolaires ordinaires, dans les écoles spécialisées publiques ou privées accréditées ou dans les institutions à caractère résidentiel accréditées (ci-après : structures d'enseignement spécialisé de jour ou à caractère résidentiel). La prestation d'enseignement spécialisé comprend également l'encadrement éducatif et les mesures pédo-thérapeutiques nécessaires (logopédie, psychomotricité, éducation précoce spécialisée).

Logopédie

6 Cette prestation comprend l'évaluation, le conseil ou le traitement dispensé à des enfants ou des jeunes jusqu'à l'âge de 20 ans à besoins éducatifs particuliers ou handicapés, souffrant de graves troubles de l'élocution. Elle est dispensée en structure de jour ou à caractère résidentiel ou sous forme ambulatoire.

Psychomotricité

7 Cette prestation comprend l'évaluation, le conseil ou le traitement dispensé à des enfants ou des jeunes entre 0 et 20 ans souffrant de troubles psychomoteurs. Elle est dispensée en structure de jour ou à caractère résidentiel, ou sous forme ambulatoire.

Repas et/ou logement

8 Cette prestation est assurée en structure de jour ou à caractère résidentiel.

Transports des enfants et des jeunes

9 Cette prestation comprend les transports nécessaires des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés entre leur domicile et le lieu de scolarité spécialisée et les frais correspondants.

10 Elle comprend également les transports de ces enfants et jeunes vers les lieux de thérapie, lorsqu'ils ne peuvent se déplacer par leurs propres moyens en raison de leur handicap.

Art. 11 Prestataires publics ou privés

Les prestations de pédagogie spécialisées sont dispensées soit par l'office médico-pédagogique ou les Hôpitaux universitaires de Genève, soit par des structures de pédagogie spécialisée accréditées ainsi que par des logopédistes ou des thérapeutes en psychomotricité indépendants accrédités.

Chapitre IV Mesures individuelles renforcées de pédagogie spécialisée

Section 1 Généralités

Art. 12 Définition

1 Les mesures individuelles renforcées sont des mesures de pédagogie spécialisée qui se caractérisent par certains ou par l'ensemble des critères suivants :

- a) une longue durée ;
- b) une intensité soutenue ;
- c) un niveau élevé de spécialisation des intervenants ;
- d) des conséquences marquantes sur la vie quotidienne, sur l'environnement social ou sur le parcours de vie de l'enfant ou du jeune.

2 Sont considérées comme des mesures renforcées les prestations définies à l'article 10, alinéas 3 à 10.

Section 2 Evaluation des besoins

Art. 13 Evaluation des besoins

L'évaluation des besoins en mesures individuelles renforcées d'un enfant ou d'un jeune est effectuée conformément à la procédure d'évaluation standardisée.

Section 3 Critères d'octroi des mesures renforcées

Art. 14 Mesures de pédagogie spécialisée en classe ordinaire

Ont droit à une mesure de pédagogie spécialisée en classe ordinaire les enfants et jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés partiellement ou totalement intégrés en milieu scolaire ordinaire qui répondent aux critères de l'article 15, alinéa 3.

Art. 15 Education précoce spécialisée et enseignement spécialisé

1 Ont droit aux mesures individuelles renforcées en éducation précoce spécialisée les enfants en âge préscolaire qui remplissent les critères d'octroi de l'alinéa 3.

2 Ont droit aux mesures individuelles renforcées en enseignement spécialisé les enfants et jeunes qui remplissent les critères d'octroi de l'alinéa 3 et dont l'intégration totale ou le maintien en institution ordinaire de la petite enfance ou dans l'enseignement ordinaire n'est pas ou plus possible en raison de leurs besoins.

3 Les enfants et jeunes suivants sont concernés :

a) enfants et jeunes handicapés mentaux.

Si l'enfant ou le jeune ne peut être évalué, l'évaluation est effectuée sur la base de l'observation de son comportement adaptatif dans la vie quotidienne, de ses capacités de communication et de socialisation, ainsi que de son développement psychomoteur ;

b) enfants et jeunes aveugles, soit ceux dont l'acuité visuelle binoculaire reste inférieure à 0,3 après correction et ceux présentant une atteinte du champ visuel ou toute autre déficience visuelle combinée ou non, dont les effets sont au moins équivalents ;

c) enfants et jeunes sourds ainsi que ceux qui sont malentendants avec une perte d'ouïe moyenne de la meilleure oreille d'au moins 30 dB dans l'audiogramme tonal ou une perte d'ouïe équivalente dans l'audiogramme vocal ;

d) enfants et jeunes souffrant d'un handicap physique grave ;

e) enfants et jeunes souffrant d'une maladie génétique invalidante.

Les maladies génétiques reconnues sont répertoriées dans l'annexe I ;

f) enfants et jeunes souffrant de graves troubles du comportement, répertoriés dans l'annexe II ;

g) enfants et jeunes souffrant d'un grave trouble psychique.

Les troubles psychiques considérés sont répertoriés dans l'annexe II ;

h) enfants et jeunes qui, si l'on prend isolément leur atteinte à la santé, ne remplissent pas entièrement les conditions énumérées aux lettres a à g, mais qui, parce qu'ils cumulent des atteintes à la santé, ne peuvent durablement suivre l'enseignement ordinaire.

Art. 16 Logopédie

1 Sont considérés comme souffrant de graves troubles de l'élocution les enfants ou jeunes affectés de troubles du langage parlé ou écrit qui, comme tels, représentent une atteinte à leur santé physique ou mentale de nature à entraîner une limitation, présumée permanente ou d'assez longue durée, de la capacité de formation scolaire.

2 Les affections correspondant à cette définition sont répertoriées dans l'annexe III.

Art. 17 Psychomotricité

1 Sont considérés comme souffrant de troubles psychomoteurs les enfants ou jeunes affectés de troubles des fonctions motrices ou/et perceptives exécutives associés à diverses infirmités congénitales du système nerveux central.

2 Les affections correspondant à cette définition sont répertoriées dans l'annexe IV.

Art. 18 Transport

L'évaluation du besoin de transport tient compte du handicap de l'enfant ou du jeune, de son degré d'autonomie et des circonstances de chaque cas.

Section 4 Procédure et financement

Art. 19 Requête ou signalement au secrétariat à la pédagogie spécialisée

1 Toute demande de mesure individuelle renforcée en pédagogie spécialisée est adressée au secrétariat à la pédagogie spécialisée par les représentants légaux ou l'élève majeur, au moyen des formules officielles mises à disposition.

2 Lorsque l'institution préscolaire fréquentée par l'enfant pressent chez ce dernier un besoin susceptible de faire l'objet d'une mesure individuelle renforcée en pédagogie spécialisée, la direction de l'institution le signale aux responsables légaux et les oriente vers le secrétariat à la pédagogie spécialisée.

3 Lorsque l'école pressent chez un élève ou un jeune un besoin susceptible de faire l'objet d'une mesure individuelle renforcée en pédagogie spécialisée, elle le signale aux représentants légaux et leur propose sa collaboration pour le dépôt de la demande.

4 Le secrétariat à la pédagogie spécialisée transmet à l'office médico-pédagogique une copie des demandes relatives à une mesure d'enseignement spécialisé déposées par les représentants légaux, afin de permettre à cet office d'anticiper les besoins dans ce domaine.

5 A défaut de dépôt de demande relative à une mesure d'enseignement spécialisé par les représentants légaux, la direction de l'établissement scolaire signale la situation à l'office médico-pédagogique et en informe par écrit les représentants légaux. Sur la base de l'évaluation scolaire de l'élève et si nécessaire, l'office médico-pédagogique signale la situation au secrétariat à la pédagogie spécialisée et décide des mesures de scolarisation transitoires nécessaires.

Art. 20 Evaluation des besoins

1 Conformément à l'article 13, le secrétariat à la pédagogie spécialisée s'appuie sur la procédure d'évaluation standardisée pour l'évaluation initiale des besoins de l'enfant ou du jeune. Il confie cette évaluation aux structures reconnues définies à l'article 6.

2 Dans le cadre de cette évaluation et avec l'accord des représentants légaux ou du jeune majeur, le secrétariat à la pédagogie spécialisée est habilité à se procurer auprès des autorités, des médecins traitants, des thérapeutes ou de tout autre service spécialisé les documents, les renseignements et les données personnelles nécessaires. De même, il peut faire procéder à une expertise médicale ou technique à laquelle les enfants et les jeunes concernés sont tenus de se soumettre.

3 Les frais relatifs aux expertises commandées par le secrétariat à la pédagogie spécialisée sont à sa charge.

Art. 21 Délai

1 L'évaluation d'une demande de logopédie ou de thérapie psychomotricienne est effectuée dans un délai maximum de 30 jours à compter de la date du mandat d'évaluation confié par le secrétariat à la pédagogie spécialisée à la structure d'évaluation.

2 L'évaluation d'une demande en enseignement spécialisé est effectuée dans un délai maximum de 3 mois à compter de la date du mandat d'évaluation confié par le secrétariat à la pédagogie spécialisée à la structure d'évaluation.

(...)

Art. 23 Décision

1 La décision d'octroi désigne le type de prestation octroyée, sa durée et, en cas de mesure d'enseignement spécialisé, le type de structure retenu.

2 La durée d'octroi d'une prestation ne peut excéder 4 ans d'affilée. La prolongation de la prestation fait l'objet d'une réévaluation conformément à l'article 24.

3 Le secrétariat à la pédagogie spécialisée statue dans un délai maximum de 2 mois à compter de la réception du dossier complet de l'enfant ou du jeune.

4 Il communique sa décision aux représentants légaux ou au jeune majeur.

5 En cas d'octroi d'une mesure d'enseignement spécialisé, le secrétariat à la pédagogie spécialisée communique sa décision également à l'office médico-pédagogique, en vue de l'inscription de l'élève par cet office dans le type de structure publique ou subventionnée retenu.

6 Sous leur responsabilité, les représentants légaux de l'élève peuvent inscrire ce dernier en école privée non subventionnée ou lui assurer un enseignement à domicile. Les dispositions du règlement relatif à l'enseignement privé, du 27 août 2008, s'appliquent.

(...)

Chapitre V Projet éducatif individuel en pédagogie spécialisée (PEI)

Art. 26 Projet éducatif

1 Tout enfant ou jeune mis au bénéfice d'une mesure individuelle renforcée fait l'objet d'un projet éducatif individuel de pédagogie spécialisée (ci-après : projet éducatif).

2 Le projet éducatif est élaboré par l'établissement scolaire et/ou l'institution qui accueille l'enfant ou le jeune, en concertation avec ce dernier, les représentant légaux, les partenaires et experts concernés.

3 Il répertorie les objectifs éducatifs poursuivis, les mesures retenues, les modalités d'évaluation scolaire ainsi que les conditions et les modalités de l'intégration scolaire en enseignement ordinaire.

4 Le projet éducatif est validé par l'autorité scolaire responsable de sa mise en œuvre et fait l'objet de bilans réguliers et des ajustements nécessaires.

5 Le projet éducatif fait l'objet d'un rapport annuel communiqué aux autorités scolaires responsables du suivi de la scolarité de l'enfant ou du jeune, aux représentants légaux et au secrétariat à la pédagogie spécialisée.

Annexe 3 : Liste des élèves intégrés dans le DIAMs ; situation mai 2015

No	Sexe	Age (mai 2015)	Degré arrivée DIAMs	Degré en 2014-15	Date entrée DIAMs	Provenance	Redoublement	Prévision 2015-2016	Entretiens élèves/ parents
1	f	9;7	3P	4P	août 2013	CMP/O	3P	Ordin.	
2	m	8;11	3P	4P	août 2013	O	2P	DIAMs	x
3	f	9;2	3P	4P	août 2013	RS	3P	DIAMs	
4	m	9;11	4P	5P	janv. 2013	O	3P	DIAMs	
5	m	10;3	4P	5P	août 2013	O	3P	DIAMs	
6	m	10;8	4P	5P	août 2013	O	2P+3P	DIAMs	x
7	m	9;10	4P	5P	août 2013	O	3P	DIAMs	
8	f	10;4	3P	5P	janv. 2013	O	1P	DIAMs	x
9	f	10;1	4P	5P	août 2013	O	3P	DIAMs	
10	f	10;0	4P	5P	août 2013	CMP/O	4P	DIAMs	
11	m	9;8	4P	5P	août 2013	O		DIAMs	
12	m	10;8	5P	6P	août 2013	O	3P	DIAMs	x
13	f	12;10	5P	6P	août 2013	O	5P	DIAMs	
14	f	10;10	5P	6P	août 2013	O	3P	DIAMs	
15	m	11;9	5P	7P	janv. 2013	O	3P	DIAMs	
16	f	12;4	6P	7P	août 2013	O	6P	DIAMs	
17	f	12;7	6P	7P	août 2013	CMP/O	3P	CLI	
18	f	12;8	6P	7P	août 2013	O	3P+6P 18 mois à l'étranger	Ordin.	x
19	m	12;8	6P	8P	janv.2013	O	4P	EFP	x

Annexe 4 : Liste de tous les élèves ayant été scolarisés dans le DIAMs entre janvier 2013 et juin 2015

No	Sexe	Age (mai 2015)	Date entrée DIAMs	Degré arrivée Diams	Provenance	Date sortie DIAMs	Degré en 2014-15	Redoublement	Prévision 2015-2016
1	f	9;7	août 2013	3P	CMP/O		4P	3P	Ordin.
2	m	8;11	août 2013	3P	O		4P	2P	DIAMs
3	f	9;2	août 2013	3P	RS		4P	3P	DIAMs
4	m	9;11	janv. 2013	4P	O		5P	3P	DIAMs
5	m	10;3	août 2013	4P	O		5P	3P	DIAMs
6	m	10;8	août 2013	4P	O		5P	2P+3P	DIAMs
7	m	9;10	août 2013	4P	O		5P	3P	DIAMs
8	f	10;4	janv. 2013	3P	O		5P	1P	DIAMs
9	m	7;9	août 2013	3P	O	janv. 2015	CMP		
10	f	10;1	août 2013	4P	O		5P	3P	DIAMs
11	f	10;0	août 2013	4P	CMP/O		5P	4P	DIAMs
12	m	9;8	août 2013	4P	O		5P		DIAMs
13	m	10;8	août 2013	5P	O		6P	3P	DIAMs
14	f	12;10	août 2013	5P	O		6P	5P	DIAMs
15	f	10;10	août 2013	5P	O		6P	3P	DIAMs
16	m	11;9	janv. 2013	5P	O		7P	3P+6P	DIAMs
17	f	11 :01	janv. 2013	5P	O		Etranger	3P	
18	m	14;6	janv. 2013	6P	O	août 2014	CO R1	5P+6P	
19	f	14;2	janv. 2013	6P	O	août 2014	CO R1	3P+6P	
20	m	13;2	janv. 2013	6P	O	août 2014	CO CLI	3P	
21	f	12;4	août 2013	6P	O		7P	6P	DIAMs
22	f	12;7	août 2013	6P	O/CRER		7P	3P	CLI
23	f	12;8	août 2013	6P	O		7P	3P+6P (18 mois à l'étranger)	Ordin.
24	m	12;8	janv. 2013	6P	O		8P	4P	EFP

Annexe 5 : Exemple d'horaire enseignant spécialisé et éducateur

Un horaire d'enseignant spécialisé (23 périodes/élèves)

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
M1	Co-enseignement classe 1	Enseignement spécialisé classe 1+2	Co-enseignement classe 2	Co-enseignement classe 1	Préparations
M2	Co-enseignement classe 1	Enseignement spécialisé classe 1+2	Co-enseignement classe 2	Co-enseignement classe 1	Préparations
M3	Co-enseignement classe 1	Enseignement spécialisé classe 1+2	Co-enseignement classe 2	Co-enseignement classe 2	Projet/suivi d'élève
M4	Co-enseignement classe 1	Enseignement spécialisé classe 1+2	Co-enseignement classe 2	Co-enseignement classe 2	Projet/suivi d'élève
	Préparations	Préparations	Co-préparation classe 2	Préparations	
A1	Co-enseignement classe 2	Co-enseignement classe 1	Préparations	Enseignement spécialisé classe 1+2	
A2	Co-enseignement classe 2	Préparations	Projet/suivi d'élève	Enseignement spécialisé classe 1+2	
A3	Co-enseignement classe 1	Préparations	Relations famille-école	Enseignement spécialisé classe 1+2	
	Synthèse	Séance équipe Séance établis.	Relations famille-école	Co-préparation classe 1	

L'horaire de l'éducateur

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
M1	Accompagnement éducatif classe 1	Atelier éducatif / moment individuel classe 3	Atelier éducatif / moment individuel classe 1	Atelier éducatif / moment individuel classe 4	Accompagnement éducatif classe 2
M2	Accompagnement éducatif classe 1	Atelier éducatif / moment individuel classe 3	Atelier éducatif / moment individuel classe 1	Atelier éducatif / moment individuel classe 4	Accompagnement éducatif classe 2
M3	Atelier éducatif / moment individuel classe 2	Accompagnement éducatif classe 4	Atelier éducatif / moment individuel classe 6	Accompagnement éducatif classe 3	Atelier thérapeutique
M4	Atelier éducatif / moment individuel classe 2	Accompagnement éducatif classe 4	Atelier éducatif / moment individuel classe 6	Accompagnement éducatif classe 3	Atelier thérapeutique
	Préparations	Parascolaire	Projet/suivi d'élève	Parascolaire	Parascolaire
A1	Atelier thérapeutique	Accompagnement éducatif classe 5	Projet/suivi d'élève	Atelier éducatif / moment individuel classe 5	Accompagnement éducatif classe 6
A2	Atelier thérapeutique	Accompagnement éducatif classe 5	Relations famille-école	Atelier éducatif / moment individuel classe 5	Accompagnement éducatif classe 6
A3	Relations famille-école	Relations famille-école	Relations famille-école	Relations famille-école	Relations famille-école
	Synthèse	Séance équipe Séance établis.	Relations famille-école	Permanence éducative	Relations famille-école

Annexe 6 : Canevas d'entretien

Entretiens parents

Situation de l'enfant

- Actuellement, votre enfant fréquente la... (degré). Quel est son enseignant-e de classe ? Qui est son référent ? (son enseignant spécialisé)
- Depuis quand est-il dans le DIAMs ?
- Pouvez-vous me dire en quoi consiste le dispositif DIAMs ? Ses particularités.

Situation initiale

- Qui vous a présenté et proposé l'intégration de votre enfant dans le DIAMs ?
- Pour quelles raisons une intégration dans ce dispositif avait été proposée ?
- Comment avez-vous accueilli l'idée de cette intégration ? Quelle était votre première réaction ? (éventuelles réticences)
- Quelles étaient vos attentes par rapport à ce dispositif ? Qu'en attendiez-vous ?

Bénéfices

- Depuis que votre enfant fréquente le dispositif, quels changements avez-vous pu observer (au niveau de son attitude, aussi face à l'école ; ses progrès scolaires, ses relations avec les autres) ?
- Est-ce que le DIAMs a eu un effet sur l'image qu'il a de lui, sa confiance en lui ?
- En quoi pensez-vous que le DIAMs a contribué à ces changements ?

Vécu de l'enfant

- D'après vous, que pense/dit votre enfant du DIAMs ?
- Que vous raconte-t-il des différents moments qu'il passe dans le DIAMs ?
- Quand il parle de sa classe, est-ce plutôt de celle avec les autres élèves de son degré (la classe dite ordinaire) ou bien ses autres camarades du DIAMs ?
- Comment se sent-il dans sa classe (ordinaire) ? Comment il en parle ?
- Comment cela se passe avec ses camarades de classe ? Se sent-il accepté ? A-t-il pu se faire des copains/copines ?
- *Pour ceux n'habitant pas près de l'école* : Est-ce que le fait de ne pas être dans l'école du quartier constitue une difficulté pour votre enfant pour créer des amitiés ?
- Comment cela se passe avec ses enseignant-e-s ? Fait-il une différence entre l'enseignant-e de classe et celui-celle du spécialisé ? Et l'éducateur ?

Relations avec l'école

- Quels contacts avez-vous avec l'école de votre enfant ?
- Avec qui vous avez généralement des contacts ? Quelles sont vos personnes de référence ? A qui vous adressez-vous lorsque vous avez une question ?
- Comment êtes-vous tenu informé sur ce que votre enfant fait à l'école, de ses progrès, de ses difficultés ?

Satisfaction globale

- Est-ce que ce dispositif répond à vos attentes initiales ?
- Etes-vous satisfait - du soutien que votre enfant obtient dans ce dispositif ?
 - des progrès de votre enfant ?
 - des relations avec l'école (la manière dont vous êtes informé, impliqué, écouté) ?
- Selon vous, faudrait-il améliorer/changer quelque chose par rapport au DIAMs ?

Avenir

- Que va-t-il se passer l'année scolaire prochaine pour votre enfant ?
- Comment envisagez-vous la suite de la scolarité de votre enfant ? Quels seraient vos souhaits ?

Question subsidiaire

- Y a-t-il des choses que vous aimeriez encore dire et qu'on n'a pas eu l'occasion d'aborder ?

Entretiens élèves

- Si on te demande quelle est ta classe, tu réponds quoi ?
- Si on te demande qui est ton maître ou maîtresse, tu réponds quoi ?
- Pour toi, est-ce qu'il y a une différence entre ta maîtresse/ton maître (EO) et l'enseignant-e spécialisé-e (ES) ? Si oui, laquelle ? Et avec l'éducateur ? Pourquoi ils sont là ?
- Si tu devais expliquer à un copain qui n'est pas dans ton école ce que c'est le DIAMs, tu lui dirais quoi ? Est-ce qu'il y a une différence entre être dans DIAMs et être dans une classe non DIAMs ? Si oui, laquelle ?
- Quand tu es dans la classe avec ton EO, est-ce que tu fais la même chose/le même travail que les autres élèves ? les mêmes devoirs ? les mêmes évaluations/épreuves ?
Si différents : est-ce que tu trouves que c'est bien de faire du travail différent ou est-ce que cela te dérange ?
- Quand tu es en classe avec ton EO, comment tu fais quand tu n'arrives pas à comprendre ou faire quelque chose ? A qui tu demandes ? Et si tu as un problème avec un camarade ?
- Comment tu sais si tu dois demander à ton EO ou à l'ES ?
- Est-ce qu'il y a une différence entre les moments où tu es en classe avec ton EO et les moments où tu es avec ES ou l'éducateur ? Laquelle ?
- Est-ce que tu aimes aller à l'école ? Si oui, est-ce que cela a toujours été le cas ?
- Qu'est-ce que tu aimes le plus à l'école ? (cours, moment) Pourquoi ?
- Qu'est-ce que tu n'aimes pas/le moins ?
- En quoi est-ce que tu trouves que tu es fort / que tu as de la facilité ?
- Quand vous travaillez à deux ou en groupe, est-ce que cela t'arrive d'aider un camarade ? Et est-ce que tu te fais parfois aider par un camarade ?
- Est-ce que tu arrives à bien suivre en classe ? Est-ce qu'il y a des choses que tu trouves difficiles à l'école ?
- Comment tu te sens dans la grande classe ? Et dans la classe des DIAMs ?
- Comment ça se passe avec les autres élèves de ta classe ?
- Qui sont tes amis ?
- Avec qui tu joues après l'école ? le mercredi après-midi ou les autres jours de congé ?
- Comment tu vas à l'école ? Si en bus : qu'est-ce que tu penses du fait de venir en bus à l'école ? (en quoi c'est bien, pas très bien)
- Qu'est-ce qui a changé pour toi depuis que tu es dans le DIAMs ?
- Est-ce que tu trouves que toi tu as changé depuis que tu es dans le DIAMs ? En quoi ?
- De quoi es-tu fier ?
- As-tu fait des progrès ? En quoi ? Comment tu le sais que tu as fait des progrès / à quoi tu le vois ?
- Si tu pouvais choisir pour l'année prochaine, entre : rester dans le DIAMs, aller dans une autre école, aller dans une classe non DIAMs, qu'est-ce que tu choisirais ? Pourquoi ?
- *Pour certains* : si on te disait que l'année prochaine, tu pouvais retourner dans l'école où tu étais avant, tu dirais quoi ?

Eventuellement : Si tu devais expliquer à un copain pourquoi c'est bien d'être dans le DIAMs, tu dirais quoi ? Et ce qui est moins bien ?

