

Inspection générale de l'éducation nationale

# Les classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) en 2010

Rapport à monsieur le ministre  
de l'éducation nationale, de la jeunesse  
et de la vie associative



# Les classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) en 2010

Rapporteur : Jean-Pierre Delaubier

**septembre 2011**  
**N°2011-104**



Ont contribué à ce rapport :

Viviane BOUYSSSE, Philippe CLAUS, Yves CRISTOFARI, Jean-Louis DURPAIRE, Alain HOUCHOT, Pascal JARDIN, Christian LOARER, Marie MÉGARD, Gilles PÉTREULT, Henri-Georges RICHON, Martine SAFRA, Jean-Pierre VILLAIN, inspecteurs généraux de l'éducation nationale du groupe « enseignement primaire »



# SOMMAIRE

<b>1. Quelques repères</b>	<b>11</b>
1.1. Qu'est-ce qu'une CLIS ?	11
1.2. Des classes de perfectionnement aux classes pour l'inclusion scolaire	11
1.3. Le réseau des CLIS en 2010	15
<b>2. Des constats</b>	<b>17</b>
2.1. Un public très hétérogène	17
2.2. Une forte présence adulte : un enseignant formé et motivé assisté d'un « AVS »	21
2.3. Des classes au service de l'inclusion ?	23
2.3.1. La CLIS est d'abord une classe	23
2.3.2. Une volonté affichée de répondre aux besoins particuliers de chaque élève	25
2.3.3. Des temps prévus dans d'autres classes de l'école	27
2.4. Une question centrale : le rythme de vie de l'élève	29
2.4.1. Le temps de la classe	29
2.4.2. Le temps de l'élève	31
2.5. Des fonctionnements pédagogiques divers	34
2.6. Des CLIS bien intégrées dans l'école	36
2.7. Des parents satisfaits – des relations à renforcer avec les autres partenaires	37
2.7.1. Les parents	37
2.7.2. Les autres professionnels	37
2.8. Des résultats : un effet positif sur le parcours de l'élève	39
2.9. Un double pilotage : le département et la circonscription	40
<b>3. Des perspectives</b>	<b>42</b>
3.1. Conforter le principe de la CLIS	42
3.2. Mieux cibler le public accueilli	43
3.3. Repenser la continuité du parcours à la sortie de la CLIS	44
3.4. Améliorer la qualité de la démarche inclusive	46
<b>En conclusion</b>	<b>48</b>
<b>Des préconisations</b>	<b>49</b>



Les « classes pour l'inclusion scolaire » (CLIS) constituent le principal dispositif destiné à faciliter la scolarisation des élèves en situation de handicap dans les écoles ordinaires. La diversité des situations observées et les interrogations qu'elles suscitent ont amené le groupe « enseignement primaire » de l'inspection générale de l'éducation nationale à engager une réflexion sur le fonctionnement de ces « classes » et sur le parcours des élèves qui y sont accueillis. Cinq ans après la promulgation de la loi du 11 février 2005, il semblait nécessaire d'examiner le rôle et l'évolution de ces structures définies dès 1991 comme « *un élément important du dispositif départemental d'intégration scolaire des enfants handicapés, à l'école primaire* »

L'observation a été délibérément limitée aux CLIS 1, de loin les plus nombreuses, c'est-à-dire aux classes destinées aux élèves dont la situation de handicap procède de troubles des fonctions cognitives ou mentales. Elle porte sur 33 classes situées dans 30 départements<sup>1</sup> et 20 académies. Ces départements représentent 2 373 277 élèves, soit 41,30% des élèves scolarisés en France et 1591 CLIS, soit 41,23% des CLIS françaises (tous handicaps confondus).

Les visites se sont déroulées de mai 2009 à février 2010. Elles ont été accomplies par l'ensemble des inspecteurs généraux du groupe « enseignement primaire » à partir d'un protocole commun. Des entretiens ont été conduits avec les enseignants, les directeurs des écoles concernées, les IEN-ASH et les inspecteurs d'académie (DSDEN) des départements choisis.

Ce rapport vise à mieux cerner le public accueilli dans ces structures, l'organisation pédagogique et les activités mises en place. Il amène aussi à s'interroger sur les résultats obtenus et sur l'impact de la scolarisation en CLIS sur le parcours des élèves reconnus « en situation de handicap ». La CLIS est-elle un dispositif réellement au service de l'inclusion de chacun ?

Enfin, quelques préconisations ont été formulées pour améliorer le fonctionnement des *classes pour l'inclusion scolaire* et pour ouvrir de nouvelles pistes de réflexion.

---

<sup>1</sup> Allier – Alpes de Haute-Provence – Bouches du Rhône – Calvados – Charente-Maritime – Cher – Côtes d'Armor – Eure – Gard – Haute-Garonne – Loire – Manche – Meurthe-et-Moselle – Meuse – Moselle – Nord – Orne – Pas de Calais – Paris – Seine-Maritime – Yvelines – Var – Haute-Vienne – Essonne – Val de Marne – Val d'Oise – Martinique – Guyane.

## 1. Quelques repères

### 1.1. Qu'est-ce qu'une CLIS ?

Le rôle et le fonctionnement des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) sont précisés par la circulaire n°2009-087 du 17 juillet 2009. On peut souligner quelques points essentiels<sup>2</sup>.

- a) **La CLIS est d'abord une classe parmi les autres.** Elle est placée sous la responsabilité du directeur et elle est prise en compte pour le calcul de la décharge de celui-ci. Elle dispose, au même titre que les autres classes, d'un local approprié, du mobilier et des équipements nécessaires.
- b) Elle regroupe **un effectif maximum de 12 élèves.** Ceux-ci ont fait l'objet **d'une décision d'orientation de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH).** Il s'agit d'enfants qui ne peuvent pas « *tirer pleinement profit d'une scolarisation complète en classe ordinaire* » et qui ont besoin d'aménagements matériels ou d'adaptations pédagogiques spécifiques.
- c) Chaque élève bénéficie d'un **projet personnalisé de scolarisation (PPS)** définissant les objectifs et les conditions de sa scolarisation. Celui-ci peut prévoir des temps, plus ou moins longs, de fréquentation d'une autre classe de l'école. Il fait l'objet, au moins chaque année, d'une évaluation et d'un réajustement par une équipe de suivi de la scolarisation (ESS). Le projet de la CLIS prend en considération l'ensemble des PPS des élèves qui y sont inscrits.
- d) La CLIS est confiée à **un professeur des écoles spécialisé**<sup>3</sup>. De plus, **un auxiliaire de vie scolaire « collectif » (AVS-co)** peut être affecté à la classe.
- e) **Quatre types de CLIS** ont été établis en fonction de l'origine du handicap des élèves accueillis : **CLIS 1** (troubles des fonctions mentales ou cognitives), **CLIS 2** (troubles auditifs), **CLIS 3** (troubles visuels) et **CLIS 4** (troubles moteurs ou poly-handicaps).

### 1.2. Des classes de perfectionnement aux classes pour l'inclusion scolaire

Le réseau des CLIS, tel que nous le connaissons aujourd'hui, s'est construit au cours des vingt dernières années. Il résulte de **trois circulaires successives**<sup>4</sup> :

- la circulaire n°91-304 du 18 novembre 1991 ;
- la circulaire n°2002-113 du 30 avril 2002 ;
- la circulaire n°2009-087 du 17 juillet 2009.

---

<sup>2</sup> Il ne s'agit que d'une première approche très réductrice.

<sup>3</sup> Titulaire du *certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap* (CAPASH) ou d'un titre équivalent.

<sup>4</sup> Chaque circulaire abroge la précédente.

Toutefois, la scolarisation d'élèves handicapés dans les écoles ordinaires n'a pas commencé avec les CLIS. Celles-ci sont en effet le produit d'une histoire dans laquelle on peut distinguer deux étapes successives :

**a) La création des classes « spéciales », et avant tout des classes de perfectionnement.** Ces dernières, instaurées en 1909<sup>5</sup>, visaient à apporter à des enfants perçus comme différents, mais soumis à l'obligation scolaire, une forme d'instruction adaptée à leurs besoins. Par la suite, d'autres types de classe ont été conçus pour accueillir les enfants et adolescents considérés comme « *inadaptés* », soit dans des écoles ordinaires, soit dans des établissements spécialisés<sup>6</sup>. Les classes de perfectionnement ont persisté jusqu'aux années 90. Il faut rappeler que, si elles regroupaient un nombre non négligeable de jeunes handicapés, elles avaient pour mission essentielle de scolariser des élèves en grande difficulté<sup>7</sup>. Ce sont les circulaires précitées du 18 novembre 1991 et du 30 avril 2002 qui en ont provoqué la fermeture. Une part importante des emplois concernés a été utilisée pour l'ouverture des CLIS.

**b) La politique d'intégration engagée dans la ligne de la loi du 30 juin 1975.** Au cours des années 80, les expériences d'intégration individuelle ou collective s'étaient en effet multipliées. Les circulaires n° 82-048 du 29 janvier 1982 et n° 83-082 du 29 janvier 1983 avaient fourni un cadre déterminant à ces démarches. La fermeture des classes de perfectionnement et l'ouverture des CLIS, à partir de 1991, se situait dans cette perspective et répondait à une double volonté : scolariser en classe ordinaire le public traditionnel des classes de perfectionnement et utiliser les capacités ainsi libérées pour « intégrer » des enfants handicapés, jusqu'ici pris en charge dans d'autres structures.

**La circulaire n°91-304 du 18 novembre 1991 substitue les « classes d'intégration scolaire » (CLIS) à l'ensemble des « classes spéciales »** ouvertes dans les écoles primaires et leur donne la mission d'accueillir « *de façon différenciée, dans certaines écoles élémentaires ou exceptionnellement maternelles, des élèves handicapés physiques ou handicapés sensoriels ou handicapés mentaux qui peuvent tirer profit, en milieu scolaire ordinaire, d'une scolarité adaptée à leur âge et à leurs capacités, à la nature et à l'importance de leur handicap* ». Elle leur assigne l'objectif de « **permettre à ces élèves de suivre totalement ou partiellement un cursus scolaire ordinaire** ». Ce texte, qui instaure un modèle unique de structure destinée à favoriser « l'intégration », établit un cadre qui encore aujourd'hui régit ces classes :

- orientation d'élèves **reconnus « handicapés » par une commission** ad hoc<sup>8</sup> ;
- effectif limité à **12 élèves** constituant **une classe** prise en compte au même titre que les autres classes de l'école ;
- affectation d'un **maître spécialisé** ;
- locaux « *situés dans les aires d'activité ordinaire de l'école* » et accès aux installations communes ;

---

<sup>5</sup> Loi du 15 avril 1909 : « *Sur la demande des communes et des départements, peuvent être créées pour les enfants arriérés des deux sexes : 1° Des classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques ; [...]* » (article 1)

<sup>6</sup> Progressivement, s'est ainsi constitué « l'enseignement spécial » regroupant l'ensemble des structures destinées aux enfants et adolescents dont on estimait qu'ils ne pouvaient s'adapter à l'enseignement de droit commun.

<sup>7</sup> Le public traditionnel des classes de perfectionnement, défini comme « *arriéré* » par la loi de 1909, puis situé dans la « *déficience intellectuelle légère* » est apparu progressivement comme n'entrant pas dans le champ du handicap. Il correspond à la définition actuelle du public des SEGPA : élèves rencontrant des difficultés « graves et durables » (circulaire n°2006-139 du 29 août 2006).

<sup>8</sup> A l'époque, *commission de circonscription préélémentaire et élémentaire* (CCPE).

- responsabilité du **directeur d'école** ;
- prise en compte des élèves de la CLIS dans **le projet d'école** ;
- **participation de l'enseignant** au conseil d'école, au conseil des maîtres et au conseil des maîtres de cycle ;
- **projet individuel défini pour chaque élève** : « *ce projet consiste à situer, pour chacun, les objectifs et les attentes, à définir les aides et équipements technologiques souhaitables, les techniques pédagogiques ainsi que l'évaluation des résultats obtenus* » ;
- définition d'une **démarche pédagogique spécifique** visant à « *utiliser la dynamique du groupe d'élèves ; individualiser les objectifs et les procédures pédagogiques ; limiter le handicap et accroître l'autonomie ; évaluer les résultats de l'action pédagogique* » ;
- objectifs « *fixés par référence aux orientations pour les écoles maternelles et aux programmes et instructions pour les écoles élémentaires, ainsi qu'aux compétences à acquérir pour chacun des cycles* » ;
- **partenariat avec des établissements et des services** extérieurs ;
- évaluation institutionnelle par **l'inspecteur de la circonscription (IEN)**.

D'autre part, cette circulaire ouvre, mais d'une manière encore prudente, la possibilité d'organiser « *pour les élèves qui peuvent en tirer profit, une participation à certaines activités d'autres classes de l'école* ». Enfin, elle rappelle que « *certains élèves handicapés peuvent être directement inscrits dans les classes ordinaires* ».

**La circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002 reprend la plupart de ces principes<sup>9</sup> mais vise à donner une nouvelle impulsion à la politique d'intégration.** Elle introduit de ce fait quelques inflexions significatives :

- elle privilégie **l'intégration en classe ordinaire** : « *Un projet d'intégration individuelle dans une classe élémentaire sera élaboré chaque fois que la démarche apparaît réalisable et permet à l'élève de poursuivre tous les apprentissages dont il est capable.* ». Elle souligne aussi que « *chaque école a vocation à accueillir les enfants handicapés relevant de son secteur de recrutement* » ;
- l'orientation en CLIS est désormais réservée aux élèves « *dont les besoins sont tels que des aménagements substantiels doivent être apportés au moins sur certains aspects de la scolarité* » ;
- la CLIS est définie comme une « **classe ouverte** » : « **chaque élève scolarisé en CLIS doit pouvoir bénéficier de temps d'intégration dans des classes ordinaires** » ;
- de même, la réciprocité est envisagée pour que « *le maître de la CLIS soit perçu non comme un maître « à part », mais comme un maître « à part entière* ». Celui-ci est donc incité à intervenir auprès d'élèves des classes ordinaires « *pendant les temps d'intégration ou dans le cadre de décroissements* » ;

---

<sup>9</sup> Parfois mot pour mot.

- enfin, la **contribution des « aides-éducateurs<sup>10</sup> »** est évoquée comme un élément de nature à favoriser un fonctionnement « intégratif » des CLIS.

**La loi du 11 février 2005** modifie profondément les dispositions régissant la scolarisation des élèves handicapés. **La circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009** ajuste le rôle des CLIS à ce nouveau cadre normatif, mais n'en remet pas en cause les principes de fonctionnement :

- elle prend acte du changement du processus de décision en plaçant dans le champ de compétence des **commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées** (CDAPH)<sup>11</sup> les orientations des élèves handicapés;
- elle souligne que tout élève handicapé a **le droit** d'être inscrit dans l'école la plus proche de son domicile qui constitue **son établissement scolaire de référence**. Ce n'est que lorsque l'élève « *ne peut pas tirer pleinement profit d'une scolarisation complète en classe ordinaire parce que les conditions d'organisation et de fonctionnement de ces classes sont objectivement incompatibles avec les contraintes qui résultent de sa situation de handicap ou avec les aménagements dont il a besoin* » qu'une orientation vers une CLIS peut être proposée par la CDAPH ;
- la scolarisation en CLIS doit être considérée comme une étape et une modalité du **parcours de formation de l'élève handicapé** ;
- ce parcours de formation est établi à travers un document, le **projet personnalisé de scolarisation<sup>12</sup>**, qui précise les objectifs poursuivis, mais aussi les adaptations et les aides de toutes natures dont l'élève est susceptible de bénéficier ;
- dans ce cadre, les élèves sont conduits à **fréquenter autant que possible une classe ordinaire** de l'école ;
- un nouvel acteur, **l'enseignant référent**, a, pour tous les élèves handicapés, la responsabilité « *d'assurer, sur l'ensemble du parcours de formation, la permanence des relations avec l'élève, sa famille et l'équipe de suivi de la scolarisation* ». C'est à lui, en particulier, qu'il appartient de réunir **l'équipe de suivi de la scolarisation** ;
- chaque élève fait l'objet d'**une évaluation pédagogique de ses compétences et de ses connaissances** par l'enseignant. Une première évaluation est réalisée dès son admission. Ces évaluations contribuent aux travaux de l'équipe de suivi de la scolarisation réunie par l'enseignant référent, au moins une fois par an (mais ne se substituent pas à ceux-ci) ;
- l'appui d'un **auxiliaire de vie scolaire collectif** peut être apporté (AVS-co).

<sup>10</sup> Il faut rappeler que ces personnels contractuels ont été remplacés par les assistants d'éducation. Les missions évoquées ici sont celles de l'AVS-co (auxiliaire de vie scolaire « collectif »).

<sup>11</sup> Celles-ci, situées au sein des *maisons départementales des personnes handicapées* (MDPH), se substituent aux *commissions départementales de l'éducation spéciale* (CDES), aux *commissions de circonscription de l'enseignement préélémentaire et élémentaire* (CCPE) et *commissions de circonscription du second degré* (CCSD). L'éducation nationale n'y est représentée que par une personne (en général, l'IA-DSDEN ou un IEN-ASH).

<sup>12</sup> Le projet personnalisé de scolarisation (PPS) est établi par une commission pluridisciplinaire de la MDPH pour tous les élèves handicapés. Il constitue le seul document de référence cité par la circulaire pouvant justifier des adaptations et modalités particulières de scolarisation.

### 1.3. Le réseau des CLIS en 2010

En 2010-2011, le nombre de CLIS s'élevait à 4 194 : 3 933 dans l'enseignement public et 261 dans le privé<sup>13</sup>. Ces classes scolarisaient 42 985 élèves, 40 426 pour le public, 2 559 pour le privé<sup>14</sup> (soit 6,0 %, alors que pour l'ensemble du primaire la part du privé est de 13,4%). Enfin, l'effectif moyen était de 10,25 par dispositif. En 2009-2010, on comptait 41051 élèves pour 4122 classes.

Le réseau des CLIS est, très majoritairement, constitué de **CLIS 1 : 94% des classes**. Les CLIS 2 (handicap auditif), 3 (handicap visuel) et 4 (handicap moteur) représentent respectivement 2%, 1% et 3% des structures.

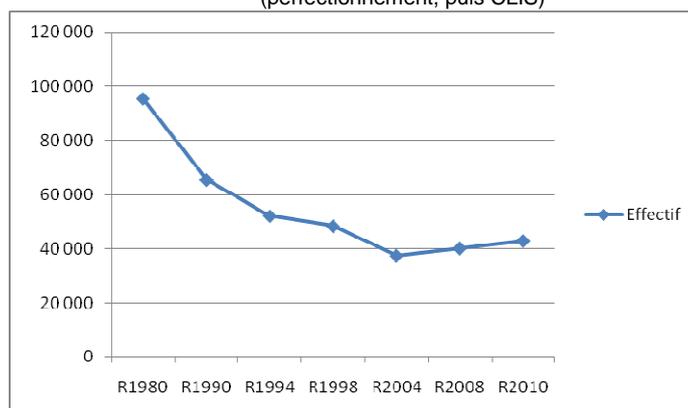
La population scolarisée en CLIS, relativement stable de 2005 à 2008, a connu une forte croissance ces deux dernières années (4,7% à la rentrée 2010).

Effectif total scolarisé en CLIS (privé et public)<sup>15</sup>

Année	R2004	R2005	R2006	R2007	R2008	R2009	R2010
Effectif	37 584	39 830	39 684	39 634	40 231	41 051	42 985

Sur une période plus longue, l'évolution globale des classes « spécialisées » en milieu ordinaire témoigne du double mouvement intégratif dont le réseau actuel des CLIS est le résultat : d'une part, la fermeture des classes de perfectionnement et la scolarisation en classe banale des élèves de ces classes ; d'autre part, l'effort d'intégration d'enfants, plus lourdement handicapés, jusqu'à éloignés de l'école (par exemple, accueillis en institut médico-éducatif) et, pour lesquels, il a été nécessaire de créer (ou de recréer) des CLIS. Le graphique ci-dessous rend compte de cette évolution globale :

Évolution de l'effectif des classes spécialisées (perfectionnement, puis CLIS)<sup>16</sup>



<sup>13</sup> Données fournies par la DGESCO et reprises dans le rapport du sénateur Paul Blanc (mai 2011).

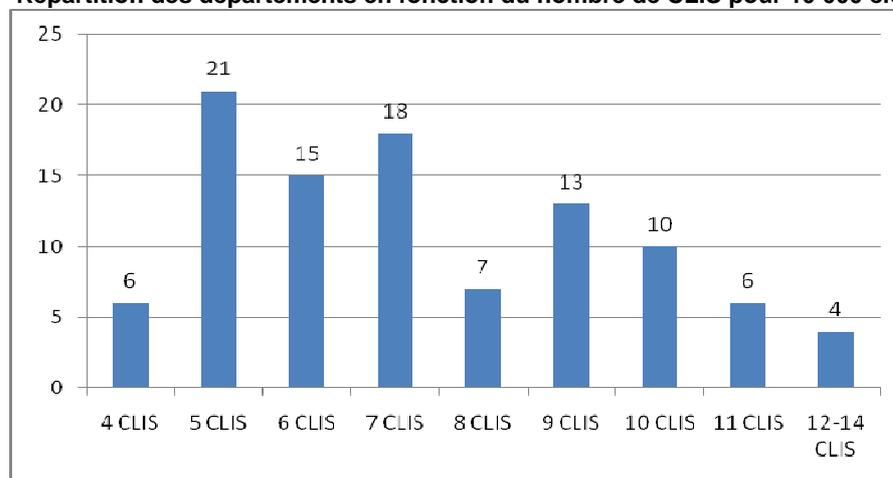
<sup>14</sup> *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* (RERS 2011 – DEPP).

<sup>15</sup> RERS 2011.

<sup>16</sup> RERS 2009 : données citées page 83 sous le titre « évolution des effectifs des CLIS ». Il faut souligner que, dans cette publication, les effectifs des classes de perfectionnement et des CLIS sont regroupés.

Si on compte, au niveau national, 1 CLIS pour 1494 élèves scolarisés dans le premier degré public<sup>17</sup>, **la situation varie considérablement d'un département à l'autre : d'une CLIS pour 702 élèves à une pour 2801 élèves**, soit de 3,6 à 14,2 CLIS pour 10 000 élèves.

Répartition des départements en fonction du nombre de CLIS pour 10 000 élèves<sup>18</sup>



Si les départements où les CLIS sont, proportionnellement, les plus nombreuses sont plutôt des départements ruraux et si, à l'inverse, c'est en région parisienne que leur part est la plus faible, les différences géographiques ne suffisent pas à expliquer de tels écarts : parmi les cinq départements les plus peuplés, le nombre de CLIS pour 10 000 élèves varie de 3,6 à 9,3 et, parmi les cinq départements où la population est la plus faible, de 5,1 à 10,8. Des disparités importantes peuvent même apparaître dans une même académie pour des départements ayant des caractéristiques proches : de 5,8 à 14,2 pour deux départements ruraux voisins ; de 4,1 à 8,5 pour les deux départements les plus peuplés d'une autre académie. Par delà les contraintes liées au transport et à « l'accessibilité » des CLIS, de telles différences dans les capacités d'accueil révèlent **une hétérogénéité de la population accueillie**. Pour les seuls départements visités, elle varie de **0,4% à 1,3% des effectifs du premier degré public** (ou de 0,7% à plus de 2%, si on ne prend en compte que l'élémentaire). S'il faut se garder d'une interprétation trop rapide de ces données, il convient néanmoins de constater que, d'un département à l'autre, **ce ne sont pas les mêmes publics qui sont orientés vers la CLIS**.

<sup>17</sup> Une pour un peu plus de 1600 en prenant en compte le privé.

<sup>18</sup> Taux calculés à partir des données du *Bilan de la rentrée scolaire – premier degré public – 2009-2010* (Repères pour l'analyse de gestion – DGESCO).

## 2. Des constats

### 2.1. Un public très hétérogène

**Les départements visités reflètent la diversité relevée au niveau national** : il y a par exemple une CLIS pour **781 élèves du premier degré** dans l'Orne et **une pour 2800** à Paris<sup>19</sup>. Les observations réalisées confirment ces différences : dans certains départements, les classes rassemblent des élèves en situation de handicap très lourd ; dans d'autres, elles reçoivent un public, certes en difficulté, mais beaucoup plus hétérogène et dont une partie, ailleurs, serait sans doute scolarisée en milieu ordinaire.

**15 classes sur 24 sont d'anciennes classes de perfectionnement**<sup>20</sup>. Elles ont connu des histoires diverses : maintien en l'état jusqu'à une date récente et transformation « administrative » avec continuité de l'enseignant et des élèves, fermeture et ouverture d'une structure accueillant un public nouveau, coexistence pendant quelques années de deux types de CLIS avec des projets différents<sup>21</sup>, etc. Même dans les départements où les classes de perfectionnement ont fait l'objet de suppressions massives et rapides, ce sont ces structures qui ont fourni les emplois et, souvent, les enseignants<sup>22</sup> ou les locaux nécessaires au développement du réseau des CLIS.

**Les CLIS 1 sont, pour la plupart, conçues comme des structures polyvalentes** accueillant des handicaps très différents (y compris, parfois, « physiques »). Sur les 33 situations observées, deux classes seulement affichent une spécificité : l'autisme pour l'une (Essonne), les troubles spécifiques du langage pour l'autre (Gard). Dans la majorité des départements, le choix a été fait de ne pas maintenir (ou créer) de CLIS 1 spécifiques : par exemple, d'anciennes classes pour jeunes « trisomiques » ont été progressivement fermées. D'autre part, certains départements n'ont pas (ou que peu) de CLIS 2, 3 ou 4, pour des raisons géographiques (taille, dispersion des écoles, temps de transport). La constitution d'un réseau de CLIS « généralistes » s'est souvent imposée par nécessité.

**L'effectif moyen est supérieur à 10 élèves (10,48)**<sup>23</sup> ; il varie de 7 à 13. Cette variation n'est qu'en partie liée au nombre de CLIS ouvertes dans le département : 10,1 de moyenne dans les 14 CLIS des départements ayant plus de 8 dispositifs pour 10 000 élèves ; 10,8 pour ceux qui n'en ont que de 3,5 à 7,5. **Le taux de présence (constaté le jour de la visite) est convenable** si on tient compte des scolarisations à temps partiel et des absences pour des prises en charge extérieures : le nombre moyen d'élèves présents<sup>24</sup> est de **9,5 par classe** (soit 88% des inscrits).

**Quatre des 32 écoles visitées comportent deux CLIS.** Il s'agit d'anciennes classes de perfectionnement situées dans des départements où le réseau des classes spécialisées a peu

---

<sup>19</sup> Ces données sont établies à la situation constatée au moment de la visite (2009/2010) mais ont peu varié d'une année sur l'autre. La répartition des départements visités correspond à peu près à la distribution nationale pour le nombre de CLIS pour 10 000 élèves, avec toutefois une surreprésentation des extrêmes :

4 CLIS	5 CLIS	6 CLIS	7 CLIS	8 CLIS	9 CLIS	10 CLIS	11 CLIS	12-14 CLIS
3	7	2	5	2	4	2	2	3

<sup>20</sup> Dans 9 cas, il n'a pas été possible d'obtenir une information sur ce point.

<sup>21</sup> Par exemple « déficience intellectuelle légère » et « handicap mental ».

<sup>22</sup> Au moins en un premier temps : on constatera que la plupart des enseignants actuels sont des jeunes qui ont remplacé la génération des maîtres de perfectionnement.

<sup>23</sup> Donc, légèrement supérieur à la moyenne nationale (10,25).

<sup>24</sup> Il s'agit du nombre d'élèves effectivement présents dans l'école (en CLIS ou en « inclusion » dans une autre classe), le jour de la visite de l'inspecteur général.

évolué au cours des dernières décennies<sup>25</sup>. L'équipe pédagogique tire profit de cette situation pour répartir les élèves, par âge ou par niveau (ou en combinant les deux critères) et, ainsi, pour constituer des groupes plus homogènes. Dans deux autres cas, une telle répartition est réalisée à l'échelle de la circonscription primaire. **Ces organisations permettent aussi d'éviter qu'un élève ne reste dans la même classe plus de 2 ou 3 ans.**

L'affectation des élèves se fait avant tout en fonction de critères géographiques, en particulier en milieu rural. D'une manière générale, les élèves ont **un domicile relativement proche de la CLIS fréquentée**. Peu nombreux sont ceux qui ont de longs trajets à accomplir quotidiennement<sup>26</sup> et, dans ce cas, ils bénéficient d'une solution de transport adaptée (taxi ou transport scolaire)<sup>27</sup>. Rares sont les dysfonctionnements relevés sur ce point. En milieu urbain, d'autres critères peuvent prévaloir : composition du groupe « CLIS », mais aussi souhait des parents<sup>28</sup>. Dans quelques départements, la gestion des places vacantes apparaît particulièrement tendue.

**Les élèves ont fait l'objet, dans leur quasi-totalité, d'une notification officielle de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH).** Les situations irrégulières sont rares. Si un peu plus de 7% des élèves sont présents et inscrits sans décision d'une instance compétente, il s'agit majoritairement de situations d'attente connues du référent et de la MDPH. Dans trois cas néanmoins, ont été relevés des « arrangements » internes à l'école ou des « affectations » à l'initiative du directeur de l'école (y compris, dans deux classes, pour des non francophones). Si les élèves affectés en 2004 et 2005<sup>29</sup> ont été orientés selon les procédures antérieures à la loi du 11 février 2005, leur situation a fait l'objet d'un suivi régulier<sup>30</sup> et l'orientation a été confirmée par la CDAPH.

En revanche, **23% des élèves des classes visitées n'ont pas de projet personnalisé de scolarisation (PPS)** connu des enseignants de CLIS. S'ajoutent des situations où sont appelées « projets personnalisés de scolarisation » de simples notifications motivées. Des départements n'ont pas encore mis au point de PPS. Dans plusieurs cas, le maître de CLIS appelle « PPS », le projet individuel qu'il a élaboré lui-même. **Visiblement, ce document ne joue pas encore le rôle déterminant qui lui est assigné par les textes.**

**Très peu d'élèves bénéficient d'une double inscription** : d'une part, dans l'école où se situe la CLIS, d'autre part, dans l'école la plus proche du domicile. Dans trois cas, seulement, l'enseignant a connaissance d'une démarche des familles pour inscrire leur enfant dans « l'école de référence »<sup>31</sup>. Si cette possibilité, ouverte par la loi de 2005, est encore mal connue de certains interlocuteurs rencontrés, d'une manière générale, il apparaît évident que, pour les élèves et leurs parents, c'est **l'école où se situe la CLIS qui est « leur école »**.

---

<sup>25</sup> La présence de deux classes de perfectionnement dans une même école était relativement fréquente (classes de « niveau »). Il faut aussi préciser que le regroupement d'au moins trois classes « spécialisées » (par exemple, deux classes de perfectionnement et une classe d'adaptation) permettait de constituer une « école spécialisée » avec une direction spécifique. Ces dispositions, qui résultent du décret n°74-388 du 8 mai 1974 sont toujours en vigueur.

<sup>26</sup> Dans quatre situations rurales, il est toutefois signalé que la plupart des élèves ont des distances de 10 à 25 kilomètres à accomplir.

<sup>27</sup> Des difficultés n'ont été signalées que dans deux départements à ce sujet, dont un où le conseil général refuse la mise en place de taxis, ce qui contraint les élèves de CLIS à se lever très tôt, à prendre le car des lycéens et à attendre devant les grilles l'ouverture de la garderie.

<sup>28</sup> Dans un cas, il est clairement apparu qu'une CLIS, très attractive, faisait l'objet de nombreuses demandes.

<sup>29</sup> 22 élèves sur 303 concernés dans les classes où une information fiable a pu être recueillie sur la date d'entrée.

<sup>30</sup> Par le référent et l'équipe de suivi de la scolarisation (ESS).

<sup>31</sup> Un seul maître fait référence à l'inscription « inactive » de tous ses élèves dans leur école de référence.

De même, **les scolarisations à temps partiel sont rares** (26 élèves, soit un peu plus de 8%)<sup>32</sup>. Parmi ces situations, on relève quelques cas de temps partagé entre l'école et un IME, des élèves accueillis par défaut en attente de place en établissement médico-social ou des scolarisations « à l'essai ». Il s'agit, presque toujours, de situations transitoires.

En revanche, **deux élèves sur trois bénéficient d'un suivi** par un service de soins (ou autre intervenant) sous des formes et avec des volumes horaires très variables, dont une partie sur le temps scolaire<sup>33</sup>.

**Les garçons (168 sur 273, soit 62%) sont nettement plus nombreux que les filles (105, soit 38%).** Ce trait, confirmé par la DGESCO, et dans le même pourcentage, pour l'ensemble des élèves en situation de handicap, était déjà relevé pour les classes de perfectionnement (59,3% de garçons en 1980-1981).

**Les élèves ont été admis en CLIS à des âges très différents** : 6% à 6 ans ; **26,5% à 7 ans** ; **23,9% à 8 ans** ; **28,4% à 9 ans** ; 13,1% à 10 ans ; 2,2% à 11 ans. Ils sont donc susceptibles de passer d'une à six années en CLIS. Il faut préciser que, sur ce point, les circulaires ne fournissent aucune indication. Les CDAPH ont toute liberté pour proposer des orientations en CLIS à l'âge qui leur semble le plus opportun.

**28,2% ont été accueillis en CLIS à leur sortie de maternelle** (pour 16 enfants, à 6 ans, donc sans avoir fait l'objet d'un maintien dérogatoire en grande section). **31,3% sortaient de CP**, **30,2% de CE1**, 7,9% de cycle 3 dont trois élèves de CM1. 2% seulement venaient d'un établissement médico-social. Un seul élève n'était pas scolarisé l'année précédant son entrée en CLIS. Il faut donc souligner que **la CLIS ne joue pas le rôle de « sas » entre l'établissement spécialisé et la classe ordinaire** : la plupart des entrants ont été scolarisés en maternelle, puis ont poursuivi leur parcours en cycle 2 pendant deux ou trois ans. Dans de nombreux cas, c'est l'ampleur des difficultés constatées en CP ou CE1 qui a conduit à l'orientation vers la CLIS, voire à l'identification de la situation de handicap. Les affectations directes à la sortie de la maternelle concernent très majoritairement des cas de handicap lourd, tels que les troubles envahissants du développement<sup>34</sup>, et sont plus fréquentes dans les départements dont le réseau des CLIS a été recentré sur ces situations difficiles (donc dans les départements qui comportent le moins de CLIS).

**Les profils des élèves sont très divers et, surtout, l'information dont disposent les enseignants est inégale** : certains maîtres n'ont reçu aucun dossier, d'autres n'ont eu accès qu'à une information sommaire, quelques-uns, par principe, ne souhaitent pas disposer de renseignements préalables trop détaillés, ni surtout établir une typologie de leurs élèves, d'autres enfin ont une connaissance très complète de chaque situation et s'y réfèrent pour étayer leur propos. Tous, en revanche, évoquent la très grande hétérogénéité du groupe qui leur est confié et ce point est largement confirmé par l'observation des classes. De même, dans leur grande majorité, les maîtres soulignent la complexité des profils et la part importante des difficultés sociales et familiales rencontrées par leurs élèves. Ils font souvent état de l'histoire personnelle très lourde de nombreux enfants.

Quelques constats s'imposent néanmoins :

- **un trait apparaît majoritaire** (151 sur 235 situations recensées), **les troubles des fonctions cognitives** ; il est évoqué sous des termes divers : retard mental léger, déficience intellectuelle, trouble cognitif, etc. Mais, le degré de difficulté, la variété des contextes et les troubles associés de toute nature rendent cette catégorie très composite<sup>35</sup> ;

<sup>32</sup> Ne sont pas comptées parmi les scolarisations à temps partiel, les absences pour prises en charge médicales ou paramédicales, ni bien sûr les inclusions en classe ordinaire.

<sup>33</sup> Ce point et ses conséquences sur le déroulement de l'activité seront examinés plus loin.

<sup>34</sup> Par exemple dans une CLIS de l'Essonne accueillant des jeunes autistes, 8 élèves sur 11 sont entrés après l'école maternelle et trois seulement au terme d'une année de CP.

<sup>35</sup> Depuis le public traditionnel des classes de perfectionnement jusqu'à des situations de poly-handicap.

- **les troubles autistiques et les troubles spécifiques des apprentissages** concerneraient respectivement 10 et 15% des élèves ;
- il est souvent fait référence à des **problèmes de comportement**, mais plus comme élément d'un tableau qu'en tant que caractéristique d'un profil. Pendant les moments de classe observés, des difficultés lourdes ont pu être relevées (refus de toute activité, agression physique d'un élève par un autre, « explosion verbale », etc.), engendrant parfois des tensions fortes dans le groupe. Toutefois, ces remarques ne concernent qu'une très faible minorité des élèves rencontrés<sup>36</sup>.

Le point commun le plus caractéristique est sans doute **le retard dans les acquisitions scolaire**. Celui-ci est rappelé par tous les maîtres. Le niveau estimé par certains d'entre eux (172 élèves concernés) laisse apparaître un retard moyen d'environ trois ans en français comme en mathématiques. Les tableaux ci-dessous fournissent une approche de cet écart : alors que l'âge moyen des élèves les situe fin CM1, début CM2, leurs acquis estimés, dans les deux domaines, correspondent à un niveau CP/CE1.

Distribution des niveaux estimés<sup>37</sup>

	PS	MS	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Français	4%	4%	9%	28%	33%	19%	2%	
Maths	4%	5%	9%	25%	37%	16%	5%	

Répartition en fonction de la classe d'âge<sup>38</sup>

CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>
1%	7%	13%	23%	31%	23%	2%

Ces données, là encore, mettent en évidence la très grande hétérogénéité de la population scolarisée en CLIS : hétérogénéité des âges (de 6 à 12 ans), hétérogénéité des niveaux scolaires (de la petite section au CM1), hétérogénéité du retard lui-même (tableau ci-dessous). Les enseignants ont fréquemment à gérer dans la même classe des besoins d'apprentissage qui se réfèrent aux trois cycles de l'école primaire.

Retard estimé en français et en mathématiques<sup>39</sup>

Retard	0	1 an	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans
Français	3%	3%	34%	33%	23%	3%	1%
Mathématiques	2%	4%	41%	30%	18%	5%	

<sup>36</sup> Aucune quantification n'est possible sur ce point.

<sup>37</sup> Il s'agit d'estimations formulées par les enseignants eux-mêmes pour chacun de leurs élèves, fondées sur des approches différentes : certains se réfèrent aux programmes et à des évaluations détaillées (telles que les évaluations nationales), d'autres portent des appréciations plus globales. Ces « appréciations » fournissent à la fois une indication sur le degré de difficulté et sur le regard porté sur ces difficultés.

<sup>38</sup> Distribution des élèves en fonction de la classe correspondant à leur année de naissance.

<sup>39</sup> Ce tableau a été constitué à partir des données regroupées dans 10 classes (97 élèves) en rapprochant pour chaque élève l'âge et le retard estimé. S'il existe quelques situations très particulières (cas d'un jeune autiste « en avance » en mathématiques), le retard de 9 élèves sur 10 est estimé par leur enseignant entre 2 et 4 ans. D'une classe à l'autre (parmi les 10 considérées), le retard estimé moyen varie de 2,4 à 3,4 années en français et de 2,2 à 3 années en mathématiques.

## 2.2. Une forte présence adulte : un enseignant formé et motivé assisté d'un « AVS »

Parmi les classes visitées, **27 CLIS sur 33 sont confiées à des professeurs des écoles spécialisés**<sup>40</sup> dont 20 sont titulaires de l'option « D » du CAPASH<sup>41</sup> (enseignement aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives). Parmi les autres, demeurent quelques enseignants qui ont bénéficié de dispositifs de formation antérieurs<sup>42</sup>. L'ancienneté moyenne est de 11 années d'exercice depuis la titularisation dont 7 ans dans l'enseignement spécialisé, mais près d'un enseignant sur deux n'a pas plus de cinq ans d'ancienneté<sup>43</sup>. Leur formation universitaire initiale est très diverse mais ils sont majoritairement issus des filières littéraires : géographie, histoire, histoire de l'art, langues, lettres modernes. Les scientifiques sont rares (une formation en SVT). Enfin, un seul maître fait référence à des études préalables en psychologie. Ils n'avaient en général aucune expérience professionnelle dans le champ du handicap, à l'exception de deux anciens AVS.

13 personnels sont entrés dans l'enseignement spécialisé dès leur sortie de formation et ne l'ont jamais quitté. Dans leur quasi-totalité, ils ont fait le choix de travailler en CLIS et expriment le souhait d'y rester, au moins quelques années. Certains toutefois évoquent une poursuite de carrière dans les établissements spécialisés (avant tout en IME).

Si les pratiques observées révèlent des compétences inégales (quelques-uns n'ont ni formation adaptée, ni expérience), **les maîtres rencontrés sont apparus particulièrement impliqués dans leur action**. Ils assument leur responsabilité avec conviction : ils n'ont pas de doute sur leur rôle, sur l'enjeu de leur intervention et sur la capacité à progresser de leurs élèves. Ils fournissent un travail substantiel d'organisation, de préparation et de suivi personnalisé. Ils sont fortement attachés à « leur classe » et à des élèves dont ils ont la charge parfois depuis deux, trois ou quatre ans. Une relation affective s'est installée dans presque toutes les situations visitées et on peut parfois s'interroger sur la difficulté de certains maîtres (en particulier parmi les moins formés) à prendre la distance nécessaire pour conduire un véritable processus inclusif.

**Tous les enseignants accomplissent un service effectif de 24 heures**<sup>44</sup> devant un groupe d'élèves, à l'exception d'un maître-formateur (18 heures de service). En 2008-2009, 10 maîtres de CLIS sur 15 dispensaient 60 heures d'aide personnalisée. **En 2009-2010, un seul (sur 18) continue cette activité, une heure par semaine**. Sur ce point la circulaire du 17 juillet 2009 a eu un effet immédiat. Les trois heures hebdomadaires (les « 108 heures ») hors présence d'élèves sont désormais partagées entre les concertations internes à l'école (conseil d'école / conseil de cycle / conseil des maîtres) et l'ensemble des rencontres et réunions imposées par le suivi individualisé des élèves<sup>45</sup>. Si l'horaire obligatoire est accompli, et, souvent, dépassé, deux interrogations demeurent toutefois : d'une part, la participation aux 18 heures de formation en

---

<sup>40</sup> Sur ce point, les classes visitées ne sont pas représentatives : au niveau national, 33 % des emplois implantés dans les CLIS sont occupés par des « non spécialistes » (*Bilan de la rentrée scolaire 2010 – premier degré public* – DGESCO : données 2009-2010).

<sup>41</sup> Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

<sup>42</sup> Quatre sont titulaires du CAPSAIS (certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires) avec l'option « E » et un du CAEI (certificat d'aptitude à l'éducation des enfants déficients ou inadaptés) « DI » (déficience intellectuelle). Il s'agit, en général, d'anciens maîtres des classes de perfectionnement.

<sup>43</sup> Cette disparité résulte de la coexistence d'un noyau de maîtres chevronnés (jusqu'à 33 ans d'ancienneté) et d'une majorité de jeunes professeurs des écoles, nommés en CLIS dès les premières années de leur carrière (ayant obtenu ou souhaitant obtenir le CAPASH « D »).

<sup>44</sup> En incluant, comme pour les autres enseignants, le temps de récréation

<sup>45</sup> Cette question sera examinée plus loin.

circonscription apparaît plus irrégulière<sup>46</sup> et on peut se demander si, là encore, ce n'est pas une conséquence du texte de 2009. D'autre part, il a fréquemment été relevé qu'une partie des réunions d'équipe de suivi ou des rencontres avec les services de soin, les référents ou les membres du RASED se déroulait pendant le temps scolaire et que le service dû aux élèves en était sensiblement réduit.

**Un auxiliaire de vie scolaire (dit « AVS collectif ») apporte son concours dans la plupart des CLIS** (27 sur 32 soit 82%). Parmi les 6 classes qui en sont dépourvues, deux au moins n'en n'ont pas parce que l'enseignant ne souhaite pas cette aide. Dans un département, il n'en a été affecté dans aucune CLIS. Près de la moitié sont « à temps partiel », mais avec des quotités variables<sup>47</sup>. Des difficultés de recrutement de ces personnels ont été soulignées par de nombreux interlocuteurs. Leur parcours antérieur et leur niveau de formation sont apparus très hétérogènes : l'un d'eux prépare un CAP « petite enfance » alors qu'un autre dispose d'une maîtrise de sciences de l'éducation (certains sont plus diplômés que l'enseignant qu'ils assistent). Plusieurs se destinent au professorat des écoles et, parfois, ont déjà passé le concours sans succès.

**Des interventions diverses peuvent s'ajouter.** Par exemple, 9 élèves bénéficient d'un AVS-i<sup>48</sup>. Plus rarement, d'autres formes d'aides sont apportées : par la commune (ATSEM ou autre employé municipal), par un service spécialisé ou par un EVS affecté dans l'école<sup>49</sup>. Enfin, au même titre que les classes ordinaires, certaines CLIS accueillent des intervenants extérieurs en musique, EPS, informatique ou langues. Cependant, plusieurs enseignants soulignent les perturbations entraînées par la présence de trop nombreux adultes. Dans 16 CLIS, on ne constate aucune autre intervention dans la classe que celle du maître et de l'AVS-co.

---

<sup>46</sup> Les informations recueillies ne permettent pas de conclure sur ce point : certains considèrent qu'ils sont concernés au même titre que leurs collègues, d'autres n'assistent qu'à certaines conférences ou animations.

<sup>47</sup> Par exemple, 7 exercent à mi-temps et 6 à 75%. Les documents remis aux inspecteurs révèlent cependant quelques confusions sur ce point : confusion entre les statuts (EVS/AVS), confusion entre la part du temps dû et la part du temps scolaire effectivement couverte.

<sup>48</sup> Cette présence d'un AVS « individuel » résulte d'une prescription de la CDAPH. Dans l'une des CLIS visitées, trois des élèves bénéficient d'une telle mesure.

<sup>49</sup> Dans plusieurs classes, l'EVS (« emploi vie scolaire ») nommé pour aider le directeur, intervient dans la CLIS.

## 2.3. Des classes au service de l'inclusion ?

Par delà une diversité plusieurs fois signalée, trois principes semblent orienter l'organisation des CLIS observées.

1° **La CLIS est d'abord une classe** avec ses élèves, son espace et sa vie propre.

2° Les maîtres affichent **leur volonté de construire leur intervention à partir des besoins individuels de chaque élève.**

3° Tous s'efforcent de prévoir des temps où **leurs élèves fréquentent d'autres classes de l'école.**

### 2.3.1. La CLIS est d'abord une classe

Dans toutes les écoles visitées, elle est considérée par le directeur et les enseignants comme **une classe à part entière**<sup>50</sup>. Elle l'est d'abord « **administrativement** » : elle dispose d'un registre d'appel avec une liste d'élèves et un recensement des présences et absences. Elle est prise en compte pour la « décharge » du directeur, pour les crédits de fonctionnement attribués par la commune ou pour les actions périscolaires mises en place par celle-ci. Elle figure parmi les autres classes dans tous les documents transmis à l'éducation nationale ou à la mairie, en particulier dans les enquêtes. Son enseignant est clairement responsable du groupe d'élèves inscrits, au même titre que ses collègues, y compris lorsque la scolarisation se fait majoritairement dans une classe ordinaire<sup>51</sup>.

**La CLIS dispose d'une véritable salle de classe** qui, dans presque tous les cas, a les mêmes dimensions que les autres (deux exceptions seulement ont été relevées). La plupart des observateurs constatent que cette salle est « *vaste* », « *claire* », en « *bon* » ou « *très bon état* », « *bien aménagée* », « *bien équipée* », « *agréable* », « *située parmi les autres classes* », voire « *belle* », « *moderne* », « *avec un mobilier ergonomique* », etc. Peu d'insuffisances sont constatées. Parfois, un local adjacent est utilisé pour des ateliers et du travail de groupe ou, dans quelques cas, constitue un espace confié à l'AVS.

De même, **l'équipement est au moins celui d'une classe ordinaire**. Les élèves y disposent de bureaux ou de tables répartis en rangées, en « fer à cheval » ou par groupes face à un ou plusieurs tableaux. S'ajoutent de manière variable des armoires, des étagères, des bacs, des panneaux, des plans de travail ou tables supplémentaires, des bancs, des tapis, etc. Un matériel pédagogique, souvent abondant, complète le mobilier. Par exemple, rares sont les CLIS qui ne comportent pas d'ordinateur (en général, d'un à trois postes de travail)<sup>52</sup>.

**L'enseignant a, en général, fortement investi ce lieu** et l'a organisé en fonction de son projet, mais aussi de sa personnalité. Si, dans quelques cas, a été constatée une certaine pauvreté de l'environnement pédagogique offert aux élèves, la plupart des maîtres ont structuré l'espace

<sup>50</sup> Conformément à la circulaire du 17 juillet 2009 : « *La CLIS est une classe à part entière de l'école dans laquelle elle est implantée* ».

<sup>51</sup> Il y a là un point qui gagnerait à être éclairci : le rédacteur du présent rapport a relevé quelques cas de double comptabilisation (nom d'un élève figurant sur deux registres d'appel). Le problème doit être posé : un élève véritablement inclus qui passe de 20 à 24 heures dans une classe autre que la CLIS ne doit-il pas être considéré comme appartenant « administrativement » à sa classe d'inclusion qui est « sa » classe ? À quel moment bascule-t-on de la situation d'inclusion collective à celle de scolarisation en classe ordinaire ? Ce point concerne à la fois la CDAPH qui décide du mode de scolarisation et l'éducation nationale qui confie la responsabilité d'un élève à un enseignant.

<sup>52</sup> Ces matériels informatiques ont été soit installés par les services municipaux (dans le cadre d'un plan global d'équipement de l'école), soit financés sur des crédits spécifiques de l'éducation nationale (par exemple, au titre des matériels adaptés destinés aux élèves en situation de handicap).

disponible en exploitant les possibilités offertes par des salles originellement prévues pour au moins 25 élèves. Ainsi, la majorité des classes visitées comporte un espace de regroupement et, de manière variable, un coin-lecture, des plans d'exposition des travaux, voire un lieu de détente ou de jeu, un atelier d'arts visuels. Les tables et étagères sont fréquemment réparties de manière à faciliter une double organisation (groupe classe / groupes « de niveau » ou « de besoin ») et un passage rapide de l'une à l'autre. Les possibilités d'affichage sont utilisées, avant tout à des fins didactiques, mais souvent aussi pour visualiser les règles et les repères de la vie quotidienne ou pour présenter les productions des élèves. S'il est difficile de percevoir un « aménagement type », de nombreuses CLIS sont agencées comme des classes à plusieurs cours avec une forte référence au cycle 2<sup>53</sup>. Il faut enfin souligner que beaucoup de classes sont apparues accueillantes, chaleureuses et parfois originales.

**Toutes les CLIS observées ont un emploi du temps collectif** qui témoigne d'une volonté de construire **un rythme commun pour le groupe-classe**. Quels que soient le degré de différenciation des parcours et les allées et venues des élèves, il ménage des moments d'accueil et d'échange, des activités partagées et des plages horaires réservées à un même domaine d'apprentissage. Si, la forme et le contenu de l'emploi du temps varient sensiblement d'une classe à l'autre, le principe d'une trame commune à tous les élèves constitue l'un des rares invariants repérés dans toutes les CLIS.

À travers cette trame commune, c'est **une véritable vie de classe** qui est installée et qui, dans presque tous les cas, est présentée par l'enseignant comme un axe central de son projet. Elle se construit au moins autour de trois éléments :

- **les temps de regroupement**, qu'il s'agisse de l'accueil du matin, des rituels, de moments de régulation ou d'activités spécifiques orientées vers l'écoute ou le langage : ces plages horaires où tous les élèves sont réunis, où la prise de parole est sollicitée et où l'on parle du travail, de la « vie ensemble », où l'on raconte, où l'on projette, où l'on s'organise, occupent une place significative (jusqu'à une heure par jour dans deux situations observées)<sup>54</sup> ;
- **les règles de vie** qui font l'objet d'une attention particulière dans plus de la moitié des classes visitées. Leur formulation, leur explicitation et leur mise en œuvre s'inscrivent dans une démarche construite dans la durée. Elles sont en général affichées et elles constituent l'un des repères essentiels dans le quotidien des élèves. Quelques maîtres ont inséré cette démarche dans un travail plus ambitieux visant à conduire les élèves à prendre progressivement des responsabilités dans la classe jusqu'à l'animation de débat, la présidence d'un « conseil des élèves » et même, dans un cas, un rôle de tuteur<sup>55</sup> ;
- **le développement de projets engageant toute la classe**. C'est parfois l'ensemble des activités qui est organisé par projet<sup>56</sup>, mais le plus souvent, la démarche a un objet plus limité : réalisation du journal de la CLIS, production d'album, réalisation d'une voiture électrique, spectacle, expérience culturelle, préparation et exploitation d'une classe de mer ou d'une classe de neige, etc. Il s'agit autant de motiver et de mobiliser les élèves sur des objectifs concrets

---

<sup>53</sup> Certaines classes évoquent par leur structuration, les outils disponibles ou la conception de l'affichage, un CP-CE1 ou même une grande section-CP. En revanche, la référence au cycle 3 est beaucoup moins perceptible.

<sup>54</sup> Il ne s'agit que des plages identifiées sur l'emploi du temps, en dehors des activités liées à un domaine disciplinaire.

<sup>55</sup> On peut citer une CLIS de la région parisienne où l'attribution de « ceintures » (telles que celles du judo) permet à la fois de valider des progrès dans le comportement et d'accéder à des responsabilités plus étendues dans le fonctionnement de la classe.

<sup>56</sup> En particulier, chez quelques maîtres chevronnés se référant à la pédagogie dite « de projet ».

donnant du sens aux situations d'apprentissage que de partager des situations, de construire une expérience commune et de favoriser les interactions.

Neuf élèves sur dix passent plus de la moitié de leur temps de scolarisation dans la CLIS. Pour ces élèves, **la CLIS est « leur classe »**. Dans presque toutes les situations observées, **leur sentiment d'appartenance à celle-ci est perceptible**. Ils y ont leur table, leurs affaires, leurs repères. Ils y ont construit des habitudes et, pour la plupart, s'y sentent bien. La taille du groupe, le temps passé (deux, trois, quatre ans ...), leur attachement au « maître » sont bien sûr des facteurs déterminants. La CLIS est un lieu (parfois le seul) où ils sont attendus, où ils ont une identité et un droit à la parole, où ils sont écoutés, où leur travail est évalué et valorisé. Pour beaucoup, la CLIS reste aussi un refuge lorsqu'ils arrivent dans l'école, lorsque « l'inclusion » se révèle difficile, voire douloureuse, lorsque les autres leur semblent une menace. Plusieurs observateurs relèvent par exemple que les élèves de la CLIS restent entre eux au moment des récréations<sup>57</sup>.

Ce fonctionnement de classe avec une vie organisée et « réglée » apparaît, dans les propos et les écrits des enseignants rencontrés, comme **un levier et une étape indispensables dans le processus de scolarisation**. Pour la plupart des maîtres, l'accueil et l'insertion dans le groupe « CLIS » sont un préalable à toute inclusion. C'est « dans la CLIS » que l'enfant va « devenir élève ». Quatre dimensions, très liées entre elles, sont souvent évoquées :

- « **susciter l'envie de venir à l'école** » : faire que les élèves y trouvent leur place et un certain bien-être, développer une image positive de l'école, faire émerger le sentiment qu'elle est « faite pour eux » et qu'ils y sont attendus ;
- « **restaurer l'image de soi** » : les aider à surmonter les expériences d'échec, et parfois de rejet, qu'ils ont connues dans les années antérieures, leur redonner confiance en eux, les placer dans des situations de réussite et faire naître le désir de progresser et d'apprendre ;
- « **favoriser la communication** » : installer un lieu où l'enfant ose prendre la parole, écoute et soit écouté, construire les apprentissages liés au langage et à la langue orale, puis écrite ;
- « **socialiser** » : permettre d'apprendre à vivre et à travailler avec les autres, l'amener à prendre conscience des règles, à en comprendre le fondement et à les respecter, à coopérer, à jouer un rôle, à exercer une responsabilité.

### 2.3.2. Une volonté affichée de répondre aux besoins particuliers de chaque élève

D'une manière générale les enseignants rencontrés affirment que **leur organisation pédagogique a été conçue en fonction des besoins individuels des élèves** et qu'à l'intérieur du groupe-classe, chacun peut parcourir un itinéraire personnalisé et y bénéficier d'aides adaptées à sa situation. Pour la plupart, cette articulation d'un fonctionnement de classe et de parcours individualisés constitue la spécificité de la CLIS. De fait, les outils et documents des maîtres, les séquences observées ou les cahiers des élèves témoignent de la mise en œuvre de ce principe, mais sous des formes et à des degrés très divers : depuis une organisation en deux ou trois groupes permanents dits « de niveau » jusqu'à une gestion entièrement individualisée de l'emploi du temps, des progressions et de l'activité de chaque élève. Dans deux cas toutefois, il est remarqué qu'aucune forme de différenciation n'est perceptible au cours des temps de classe observés. Dans une troisième école, un enseignant considère que le niveau de ses élèves est

---

<sup>57</sup> Il faut souligner que les récréations n'ont pas fait l'objet d'observations systématiques.

relativement homogène (cycle 2) et que, de ce fait, il n'a pas « *besoin de constituer des groupes* »<sup>58</sup>. Ces situations (10% des CLIS visitées) ne sont pas représentatives. À l'inverse est souligné le travail important réalisé par une majorité de maîtres pour évaluer, construire, suivre et réajuster la progression de chaque élève dans une organisation souple et ouverte.

La présence d'un **dispositif d'évaluation initiale des besoins des élèves** est relevée dans la quasi-totalité des CLIS (conformément à la circulaire de 2009<sup>59</sup>). Comme sur beaucoup d'autres aspects, on constate une très grande diversité des objectifs, des outils et des procédures. Aucune modalité ne s'est imposée au niveau national. La majorité des maîtres affirment qu'ils ont « *conçu des dispositifs personnels* ». Quelques-uns s'appuient sur les évaluations nationales prévues pour le CE1 ou sur des protocoles plus anciens (CE2 ou CE1). Si la référence aux programmes de 2008 et aux compétences attendues en fin de cycle est explicite chez certains, d'autres semblent très éloignés de cette perspective. Si, en général, sont mis en place des épreuves ou des exercices, dans plusieurs cas, il s'agit plutôt de grilles d'observation remplies au cours des premières semaines. L'ambition et la portée de cette évaluation apparaissent aussi très variables : souvent limitée au français et aux mathématiques, elle prend parfois la forme d'un bilan global couvrant tous les domaines, voire débordant le champ pédagogique pour rassembler des observations fines sur la personnalité ou le comportement.

Sur la base de cette évaluation, est organisé le parcours de l'élève. Dans à peu près une CLIS sur deux, **un projet individuel est élaboré pour chaque élève**. Il comporte des objectifs, parfois très détaillés pour l'ensemble des domaines, et souvent des progressions personnalisées et réactualisées à chaque période. À ce stade, **il est rarement fait référence au projet personnalisé de scolarisation** : dans la plupart des cas, aucun lien ne semble établi entre ce document (lorsqu'il existe) et le projet individuel établi par le maître. La plupart des enseignants fondent ce projet sur le seul bilan qu'ils ont dressé à partir de leurs observations initiales et d'informations éparses. Il faut aussi rappeler que plusieurs d'entre eux n'ont eu connaissance d'aucun renseignement précis concernant l'enfant qui leur est confié. Dans deux classes, le projet individuel élaboré par le maître est considéré comme « le PPS ».

**Le projet individuel, quand il existe, détermine fortement l'organisation et le fonctionnement de la classe** : lorsqu'il a été construit de manière détaillée avec des objectifs précis, suivis et réactualisés, il en résulte généralement un mode de répartition des élèves souple, variable d'une période à l'autre (et parfois d'un jour à l'autre) et différent selon les domaines. La programmation des activités et la préparation quotidienne témoignent de cette personnalisation qui, dans quelques cas, va jusqu'à une distribution individuelle des tâches.

Lorsque le projet n'a pas été formalisé, l'évaluation initiale conduit plutôt à **l'installation de groupes stables** : en référence aux cycles (par exemple, un groupe « cycle 2 » et un groupe « cycle 3 »), à des niveaux précis (par exemple grande section, CP et CE1) ou à un champ de compétence (« lecteurs » / « non lecteurs »).

Dans toutes les CLIS, **un suivi de la progression de chaque élève** a été mis en place, à partir d'outils parfois peu différents de ceux que l'on trouve dans la classe ordinaire, parfois au contraire très élaborés, voire originaux :

- tableaux et grilles permettant d'exploiter les évaluations des activités quotidiennes ;
- dispositif d'évaluation et de bilan périodiques se référant aux compétences ciblées pour chacun ;

---

<sup>58</sup> Il s'agit d'une école où coexistent deux CLIS qui ont été constituées en fonction du « niveau des élèves » : une CLIS « cycle 2 » et une CLIS « cycle 3 ».

<sup>59</sup> Circulaire du 17 juillet 2009 : « *L'admission de l'élève est prononcée par le directeur de l'école et devra être immédiatement suivie d'une évaluation pédagogique de ses compétences et de ses connaissances réalisée sous la responsabilité de l'enseignant de la classe* ».

- « *journal de bord* » regroupant des observations personnalisées sur l'évolution de chaque enfant ;
- dossier individuel, souvent très fourni, rassemblant l'ensemble des documents concernant un même élève, parfois classeurs ou casiers permettant de conserver les travaux réalisés par chacun sur plusieurs années ;
- livrets de compétences se référant ou non aux programmes et au socle commun, conçus par le maître ou analogues au document utilisé dans l'école, destinés aux familles et/ou aux autres enseignants, etc.

S'il est difficile de dépasser la diversité soulignée à plusieurs reprises, on peut toutefois retenir qu'à l'exception de deux situations de dysfonctionnement manifeste, tous les enseignants rencontrés mettent en place une évaluation initiale des besoins des élèves, une gestion différenciée de la classe, un suivi des acquis et des bilans périodiques. Toutefois, se dégagent deux types d'organisation :

- **une organisation de type « classe à plusieurs cours »** fondée sur la constitution de groupes de niveau relativement stables pour le français et les mathématiques ;
- **une organisation par groupes de besoin**, conçue en fonction des projets individuels et des apprentissages mis en jeu dans l'activité concernée, et ajustée en fonction des objectifs atteints.

### 2.3.3. Des temps prévus dans d'autres classes de l'école

**Dans toutes les écoles visitées, les élèves de la CLIS fréquentent d'autres classes.** Le principe même de « l'accueil » par les enseignants des classes ordinaires a largement progressé au cours des dernières années<sup>60</sup>. Les situations où un maître de CLIS ne peut obtenir l'accès de ses élèves à une ou deux classes élémentaires sont désormais exceptionnelles. Parmi les 32 situations observées, il a été relevé un seul cas de refus systématique et trois écoles où la scolarisation en classe ordinaire se heurte à de nombreux obstacles. Généralement, les hésitations des enseignants sont liées à des contextes particuliers : groupe posant des problèmes de comportement, manque d'espace, présence de néo-titulaires ou de stagiaires, succession de plusieurs remplaçants dans la même classe, etc. Les réticences sont désormais plus la conséquence de facteurs individuels qu'un refus de principe.

La mise en œuvre du principe de scolarisation en classe ordinaire varie considérablement **d'une classe à l'autre**, mais aussi **d'un élève à l'autre**. Trois situations peuvent être rencontrées.

1° **Les élèves de la CLIS, ensemble, pendant un temps limité, partagent une activité avec ceux d'une autre classe**<sup>61</sup> : ils forment avec ceux-ci un groupe unique conduit par les deux enseignants ou sont répartis en sous-groupes « décroisonnés ». Généralement, le domaine concerné est l'éducation physique et sportive (en particulier, la natation), la musique (constitution d'une chorale par exemple) ou les arts visuels. On peut considérer qu'il s'agit d'une « **intégration collective** ». Son principe est de vivre et de travailler ensemble, de partager une expérience et des activités permettant la communication et la coopération. Parfois, une action plus ambitieuse est engagée : sorties communes, classe de découverte, production théâtrale, projet culturel.

<sup>60</sup> Beaucoup d'enseignants et d'inspecteurs rencontrés soulignent ce point.

<sup>61</sup> Ou plusieurs autres classes. On peut avoir, par exemple, un décroisonnement avec trois classes de CE2.

2° **Les élèves sont répartis dans plusieurs classes, une ou deux fois par semaine, pour participer à une séquence dans un champ particulier.** Là encore, les domaines sportifs et artistiques sont les plus fréquemment choisis, même si la découverte du monde au cycle 2, les sciences au cycle 3, l'informatique ou une lecture partagée font l'objet ici ou là de ces moments « *d'accueil d'un élève de la CLIS* ». Les classes sont déterminées en fonction de la disponibilité du maître en tenant compte de l'âge et du niveau moyen de l'élève. Cette démarche « **d'intégration individuelle** » est la plus fréquente<sup>62</sup>. L'élève rejoint cette classe ordinaire pendant une durée brève (une à deux heures) et ne participe qu'exceptionnellement aux apprentissages de français ou de mathématiques. Cette « classe d'intégration » dans laquelle il n'est présent que de 5 à 10% de son temps n'est pas vraiment « sa classe ». Il n'est d'ailleurs pas rare qu'un même élève suive des séquences dans des classes différentes<sup>63</sup>.

3° **L'élève fréquente une autre classe de manière régulière pour y conduire des apprentissages ciblés, y compris dans les domaines dits « fondamentaux », en fonction de son projet individuel.** L'enseignant de la classe concernée lui propose des tâches adaptées à ses besoins, mais dans le cadre des activités ordinaires de la classe. Le temps passé est suffisamment consistant pour que l'élève ait un sentiment d'appartenance au groupe et que les autres le considèrent comme l'un d'eux. Il a une table, des affaires, au moins un cahier ... Son travail est évalué. Il n'est plus un visiteur. Il est « inclus » dans la classe. Dans les écoles visitées, la fréquentation de la classe « d'inclusion » peut dépasser le mi-temps ; parfois, elle atteint même le temps complet<sup>64</sup>.

Si certaines CLIS ne vont pas au-delà de l'intégration individuelle ou collective, dans la majorité des cas, coexistent des élèves « intégrés » pendant des durées plus ou moins courtes et d'autres véritablement engagés dans un processus d'inclusion<sup>65</sup>. Certains peuvent fréquenter une classe d'inclusion et participer à un projet regroupant les élèves de la CLIS et ceux d'une autre classe. Dans telle école visitée, un élève est inclus à temps plein en CM1, deux autres sont inclus à mi-temps en CE2, les neuf autres sont répartis dans des classes du cycle 2 pour la *découverte du monde*, tous partagent deux heures d'EPS avec les élèves de leur âge.

Le degré d'intégration/inclusion et les objectifs assignés à cette démarche apparaissent donc comme un élément essentiel de la personnalisation du parcours de l'élève. Dans au moins une CLIS sur trois visitées, on perçoit une démarche progressive avec quatre étapes :

1. **une phase d'accueil** et de scolarisation dans la CLIS elle-même (parfois à temps partiel). L'enfant ne sort qu'exceptionnellement de la

---

<sup>62</sup> La majorité des élèves rencontrés sont impliqués dans une démarche de ce type.

<sup>63</sup> Par exemple chorale en CE1 et EPS en CM1.

<sup>64</sup> Le rattachement à la CLIS devient, dans ce cas, purement formel et n'implique plus qu'une vigilance et un suivi à distance. Il faut d'ailleurs s'interroger sur le moment où la CDAPH, instruite par le référent et l'équipe de suivi de la scolarisation prend acte de la scolarisation en milieu ordinaire et révisé le PPS s'il existe ou, au moins l'orientation. Ce point n'est pas apparu clairement au cours de la mission.

<sup>65</sup> La différence entre intégration et inclusion peut apparaître arbitraire. Elle n'est bien évidemment pas qu'une question de durée : un élève qui bénéficie d'un enseignement de mathématiques, trois heures par semaine en CE2, peut être sans doute considéré comme « en voie d'inclusion » alors qu'un autre qui partagera six heures d'activités diverses dans une ou plusieurs classes peut rester en situation d'intégration. Cette question sera reprise ultérieurement.

structure ou seulement lorsque l'enseignant lui-même participe à un décloisonnement ;

2. **une phase d'intégration** pendant laquelle l'élève participe à une ou deux activités avec d'autres élèves, hors du milieu protégé que constitue la CLIS ;
3. **une phase de scolarisation partagée** entre la CLIS et une autre classe où il accomplit une partie de son parcours d'apprentissage. Il y bénéficie, au même titre que les autres, d'un enseignement dans un ou plusieurs domaines (y compris dans le champ du français et des mathématiques), pendant une durée qui évolue en fonction des bilans réalisés ;
4. **une phase d'inclusion dans la classe ordinaire** lorsque la fréquentation de celle-ci devient prépondérante et qu'elle devient « sa classe ».

Le rythme et les limites de l'inclusion dépendent, bien-sûr, de l'élève lui-même, de son handicap et des objectifs fixés à travers son projet. Mais, dans les écoles visitées, l'équipe pédagogique et, parfois, le maître de la CLIS lui-même ne sont pas toujours prêts à entrer dans cette démarche. Trop souvent la question essentielle est celle de la répartition des élèves : quel enseignant « accepte » et/ou « peut » accueillir un élève ? Dans quel domaine un travail commun est-il possible ? Comment constituer des groupes où les élèves de CLIS aient une place<sup>66</sup> ?

Le concept même de « classe de référence »<sup>67</sup> n'est pas installé. Dans de nombreux cas, n'est pas désignée la classe où va l'élève si le maître est absent, où il participe systématiquement aux événements, aux fêtes, aux projets et avec laquelle s'établira une connivence favorable à l'inclusion. Au cours des observations, est apparu un clivage entre des écoles où la CLIS n'a pu dépasser un fonctionnement intégratif, quelquefois limité à une heure ou deux par semaine, et d'autres où un projet commun et une concertation efficace permettent de partir de la situation de chaque élève pour construire et faire évoluer son parcours de scolarisation.

## 2.4. Une question centrale : le rythme de vie de l'élève

### 2.4.1. Le temps de la classe

**L'emploi du temps du groupe « CLIS » est, dans toutes les écoles visitées, traduit par un document comparable à celui des autres classes** et, souvent, affiché sur l'un des murs de la salle. Si, dans quatre cas, cet emploi du temps collectif ne traduit aucune différenciation (mêmes activités et même rythme pour tous les élèves), il est plus généralement conçu comme celui d'une **classe à plusieurs cours** avec des plages communes et des temps où deux ou trois activités parallèles sont proposées (au moins pour le français et les mathématiques). Il s'agit parfois d'un tableau très détaillé prévoyant, à la fois, le rythme de la vie collective et les cheminements individuels (avec les prénoms des élèves portés sur chaque créneau d'activité)<sup>68</sup>.

---

<sup>66</sup> Pour l'EPS et, en particulier la natation, pour les sorties, pour des projets culturels, des temps forts de la vie de l'école, etc.

<sup>67</sup> Quel que soit le terme utilisé : « classe d'intégration », « classe d'accueil », « classe de scolarisation »,

<sup>68</sup> Dans une classe, par exemple, l'emploi du temps comporte quatre feuilles (une par jour) et permet de voir rapidement comment s'articulent les variables individuelles (soins, inclusions, etc.), l'organisation en groupes et la vie de classe. Cependant, la plupart des documents examinés sont plutôt comparables aux emplois du temps traditionnels d'une classe rurale à cours multiples.

**La référence au cadre horaire officiel n'est pas toujours perceptible.** Souvent, les termes utilisés et la répartition des temps accordés à chaque domaine ne permettent pas de situer les enseignements par rapport à un niveau ou à un cycle. Beaucoup d'emplois du temps n'indiquent que les grands champs (« français », « mathématiques », « EPS », etc.) ; d'autres, au contraire, évoquent des activités variées, parfois très éloignées des catégories définies par les programmes : « chorale », « théâtre », « phonologie », « ORL », « accueil », « rituels », « débat », « informatique », « bibliothèque », « projet », « devoirs », « évaluation », « relaxation », « exercice de la mémoire », « rangement », « coloriage », « activités libres », « jardinage », etc. Certains domaines peuvent être totalement absents, en particulier, les langues vivantes<sup>69</sup>, l'histoire des arts, l'histoire (ou « le temps » dans la découverte du monde), l'instruction morale et civique. Enfin, comme sur d'autres points, les différences sont importantes d'une classe à l'autre : **l'horaire de français varie, selon les CLIS, de 6 à 12 heures (10 classes ont moins de 8 heures) et celui de mathématiques de 3 à 6 heures.** Ces écarts sont tout aussi sensibles dans les autres domaines : de 0 à 2 heures pour les sciences, de 0,5 à 2,5 heures pour l'histoire, la géographie et l'instruction civique et morale, de 1,5 à 3 heures pour les pratiques artistiques (avec parfois l'absence de la musique ou des arts visuels), de 0 à 4 heures pour l'EPS<sup>70</sup>.

Une approche strictement quantitative des emplois du temps conduit à constater que la distribution des volumes horaires est le plus souvent **proche des emplois du temps en usage au CP ou en CP/CE1**<sup>71</sup>. L'analyse détaillée des documents peut être rapprochée d'une étude réalisée dans la même période auprès de 25 classes de CP :

Distribution horaire relevée sur les emplois du temps (30 CLIS/25 CP)<sup>72</sup>

DOMAINE	CLIS	CP
<i>Français</i>	8,4	8,8
<i>Mathématiques</i>	4,4	4,8
<i>EPS</i>	2	2,1
<i>Langues vivantes</i>	0,3	0,4
<i>Pratiques artistiques (et histoire des arts)</i>	1,8	1,7
<i>Découverte du monde</i>	2,3	2
<i>TUIC</i>	0,5	0,3
<i>Autres activités</i>	4,3	3,9

NB : volumes établis en heures

La répartition entre les domaines et l'écart à la norme officielle ne sont pas très différents de ce que l'on peut observer dans les classes du cycle 2. La part attribuée au français et aux mathématiques n'y est pas supérieure. De même, la place accordée à l'EPS et la proportion de classes pratiquant une langue vivante ou réservant un créneau spécifique pour les TUIC y sont comparables. Enfin, les termes utilisés, les rubriques des différents champs d'activité sont relativement proches. Toutefois, si la référence au cycle 2 est prépondérante, la distance à la

<sup>69</sup> Six classes bénéficient toutefois d'un temps commun d'enseignement d'une langue vivante.

<sup>70</sup> Ces données ne concernent que l'emploi du temps du groupe « CLIS », c'est-à-dire les activités conduites par le maître ou mises en place dans le cadre d'une intégration collective ou d'un échange de service. Certains élèves peuvent bénéficier d'un horaire très différent dans le cadre de leur parcours inclusif.

<sup>71</sup> Cette observation porte sur les emplois du temps « affichés » dans des classes visitées et non sur les horaires officiels.

<sup>72</sup> Cette comparaison est établie et ne rend compte que du rythme d'activité collectif. Les autres activités regroupent les récréations et les « inclassables » (régulation, organisation, préparation du cartable, « temps libre », « autonomie », etc.). L'analyse des emplois du temps de CP a été réalisée en 2009-2010 dans le cadre de la préparation de la note rédigée par l'inspection générale (*Note sur la réforme de l'école primaire* – juillet 2010). À l'inverse, une comparaison analogue avec un échantillon d'emplois du temps de cycle 3 met en évidence des écarts considérables.

terminologie des textes officiels est sans doute plus marquée dans les CLIS : la part des temps inclassables, le choix d'une organisation par projets, la coexistence de rubriques issues des programmes de cycles différents<sup>73</sup>, l'importance de la vie de classe révèlent une plus grande liberté dans la gestion de l'horaire collectif.

En fait, deux types d'organisation du temps ont été relevés :

- des répartitions se référant, plus ou moins explicitement, au cycle 2 et prévoyant **un rythme de vie et de travail commun** pour l'ensemble du « groupe-classe » et la constitution de groupes de besoin ou de niveau en français et en mathématiques. Cette organisation, la plus fréquente, est celle qui s'écarte le plus sensiblement de la norme officielle ; elle repose en effet sur un « horaire moyen » permettant à tous de « vivre ensemble » et compatible avec les besoins de chacun.
- des emplois du temps prévoyant **des rythmes différents en fonction d'un cycle ou d'un niveau de référence**, le plus souvent, un rythme « cycle 2 » et un rythme « cycle 3 »<sup>74</sup>. Plus conformes à l'horaire officiel, ces répartitions combinent des activités conduites dans la CLIS et des plages d'intégration/inclusion pour chaque niveau. Le parcours du groupe « cycle 2 » peut ainsi comporter du français et des mathématiques dans la CLIS alors que l'EPS et la « découverte du monde » sont dispensées par le maître de CE1. Cette différenciation par niveau n'exclut pas des temps partagés ou des plages réservées au même domaine pour l'ensemble des élèves (mais avec des contenus correspondant au niveau de référence).

Ces deux modèles ne suffisent pas à rendre compte de la très grande diversité des emplois du temps et des organisations. Certains enseignants combinent les deux approches avec un rythme de vie de type « cycle 2 » et des contenus totalement différenciés, par niveau. D'autres font le choix d'une individualisation totale des itinéraires en dehors de quelques carrefours réservés à la vie collective et au partage des expériences.

#### 2.4.2. Le temps de l'élève

**Le cadre horaire affiché ne rend pas compte du temps vécu par chaque élève.** Deux sur trois passent au moins une heure par semaine dans une autre classe et, en moyenne, un peu plus de trois heures. Par exemple, tel élève quittera le groupe « CLIS », le lundi de 10h30 à 11h30, tel autre le mardi et le jeudi de 14h à 16h alors que le vendredi après-midi, l'ensemble des élèves sera réparti pour une plage d'EPS ou de musique. Dans certaines classes, des créneaux horaires sont réservés aux « intégrations » / « inclusions » individuelles ; dans d'autres, ces mouvements d'élèves sont éparpillés sur toute la durée de la semaine. S'ajoutent à ce partage du temps de classe **les contraintes des prises en charge médicales ou paramédicales**. Un nombre significatif d'élèves bénéficient des interventions d'un service de soin à domicile, d'une institution psychiatrique, d'un rééducateur, d'un orthophoniste libéral ou de tout autre professionnel. Ces prises en charge ne sont que rarement accomplies dans l'école, bien que, dans plusieurs écoles visitées, des locaux soient réservés à cet usage. Dans la plupart des cas, l'enfant doit être conduit, par les parents ou un taxi, dans un établissement ou un service extérieur, voire ne pas venir à l'école pendant toute la demi-journée. Là encore, les situations sont très diverses : dans quelques CLIS, tous les élèves sont concernés ; à l'inverse, dans certaines,

<sup>73</sup> Par exemple pour un même groupe, peuvent être prévues des séquences intitulées « langage », « devenir élève », « technologie » et « géographie ».

<sup>74</sup> On peut également trouver des organisations à trois groupes [cycle1-cycle2-cycle3] ou [GS/CP-CE1-cycle3].

aucune intervention n'est prévue pendant le temps scolaire. Avec la durée de trajet, les absences liées aux soins et aides diverses peuvent atteindre trois ou quatre heures par semaine<sup>75</sup>, pour des élèves considérés comme scolarisés à temps plein. De plus, l'horaire de ces prises en charge est souvent imposé à l'enseignant : les obligations liées au transport, au planning du service de soin ou, parfois, à la disponibilité des parents interdisent toute concertation sur ce point.

La conjonction de ces deux facteurs (fréquentation d'une autre classe et prises en charge diverses), auxquels s'ajoutent les scolarisations à temps partiel et les absences pour maladie, a au moins trois conséquences.

1. **La CLIS ne fonctionne que rarement avec un effectif complet.** Ce n'est, au plus, que pendant une ou deux demi-journées par semaine que les élèves sont tous réunis<sup>76</sup>. Même aux moments forts de la vie de la classe, certains ne sont pas présents dans le groupe.
2. **Chaque élève a un emploi du temps « personnel »** à travers lequel sont prévus son parcours d'apprentissage dans la CLIS, ses activités dans les autres classes et les interventions extérieures. Dans presque toutes les situations observées, il s'agit d'un document formalisé par le maître et régulièrement actualisé, indispensable pour le suivi pédagogique de chaque élève, pour la conduite du groupe-classe, mais aussi, pour la gestion administrative des absences<sup>77</sup>.
3. **Les déplacements sont fréquents**, y compris pendant le temps de classe. Il n'est pas rare d'observer l'arrivée ou le départ d'un élève au cours d'une séquence d'activité. L'élève de CLIS vit, par rapport aux autres, un rythme plus irrégulier et surtout « fragmenté » : les changements de classe, les déplacements entre le domicile (généralement plus éloigné), l'école et le lieu de soin, la multiplicité des intervenants s'accompagnent de ruptures, d'attentes et de pertes de temps.

**La durée réelle de scolarisation de chaque élève est, de ce fait, sensiblement réduite.** À l'effet des prises en charge et des déplacements, peuvent s'ajouter des récréations plus longues (jusqu'à des durées d'une demi-heure), des concertations avec les partenaires qui parfois se déroulent pendant la classe<sup>78</sup>, des temps de mise en route, de gestion des entrées/sorties ou de régulation un peu plus longs. Le temps réel réservé aux apprentissages peut, dans certaines CLIS, être réduit de plusieurs heures par rapport à celui de la classe ordinaire. Mais, là encore, des variations importantes sont constatées d'un lieu à l'autre : certains enseignants demandent à leurs partenaires de tenir toutes les concertations après la classe, voire n'acceptent aucune prise en charge pendant le temps scolaire. D'autres imposent que les déplacements coïncident avec les récréations et que les séquences ne soient jamais interrompues.

---

<sup>75</sup> Dans quelques cas, jusqu'à 5 ou 6 heures d'absence. Les 26 élèves scolarisés à temps partiel ne sont pas pris en compte dans ces observations.

<sup>76</sup> Parfois, ils n'ont aucun temps commun partagé par tous (au moins quatre classes visitées). À l'inverse, une CLIS fonctionne de manière fermée et garde tous ses élèves réunis pendant la presque totalité du temps de classe. Il s'agit d'une situation exceptionnelle.

<sup>77</sup> Dans les quelques cas (au moins cinq CLIS visitées) où un tel document n'a pas été réalisé, on peut s'interroger sur les responsabilités engagées en cas d'accident ...

<sup>78</sup> Certains services de soin ne sont disponibles que pendant le temps scolaire (malgré la demande des enseignants). De même, les équipes de suivi de la scolarisation (ESS) sont souvent réunies pendant le temps de classe : même si un remplacement du maître ou une « répartition » des élèves peuvent être prévus, cela génère des pertes de temps et une rupture supplémentaire dans la continuité des apprentissages.

Si le temps effectif de classe est parfois réduit, **la journée des élèves de CLIS est généralement chargée et la fatigue constitue, pour eux, un facteur déterminant.** L'accumulation de trajets plus longs, de changements multiples et d'interventions plus nombreuses ne peut être sans conséquence sur la disponibilité aux apprentissages d'enfants fragilisés par la situation de handicap. Cela est d'autant plus vrai que ce sont les handicaps les plus sévères qui imposent les interventions et les contraintes horaires les plus lourdes. Plus encore que pour les autres élèves, un rythme scolaire sur quatre jours apparaît difficilement supportable.

## 2.5. Des fonctionnements pédagogiques divers

Les observations réalisées dans les classes confirment l'hétérogénéité des situations, plusieurs fois soulignée. L'expérience des maîtres, le profil du groupe d'élèves et les choix d'organisation constituent autant de variables qui infléchissent le déroulement quotidien de la classe. Quelques traits caractéristiques peuvent toutefois être mis en évidence.

Les activités sont rythmées par **une alternance de regroupements et de tâches distribuées par groupe de deux à cinq ou six** : les moments où les élèves sont rassemblés, en général dans un espace spécifique, sont dédiés à la vie de classe, au déploiement de projets communs, avec des objectifs plus ou moins explicites dans le champ du langage, de la langue orale et de la découverte du monde. Le travail de groupe (/par groupe) occupe la majeure partie des temps observés ; le plus souvent il s'agit d'activités individuelles : chaque élève travaille isolément et les interactions sont peu nombreuses à l'intérieur du groupe, à l'exception des instants où l'enseignant conduit lui-même les activités.

Si les tâches proposées sont différenciées, **elles se situent, pour une même plage horaire, dans un même champ d'apprentissage** (lecture, rédaction, numération, grammaire ...). Beaucoup de CLIS ont adopté le rythme traditionnel des écoles élémentaires : français pour tout le monde jusqu'à la récréation, puis mathématiques jusqu'au déjeuner. Ce qui est plus variable, c'est le lien, la cohérence des activités distribuées. Souvent, il s'agit d'une simple juxtaposition de tâches indépendantes, choisies, dans un même domaine, mais en fonction des objectifs visés pour le groupe ou les individus. Parfois, au contraire, l'enseignant s'attache à relier les activités autour d'un même support (album, chanson, etc.), d'un même thème (« les animaux », « l'Afrique », etc.), voire d'un même objet d'apprentissage (la ponctuation, la compréhension d'un texte, le temps des verbes ...). Tantôt, les travaux des uns et des autres ne font l'objet d'aucune mise en commun dans le groupe classe, tantôt, au contraire, le lancement des activités, puis le bilan dressé constituent des moments forts du parcours d'apprentissage.

La plupart des visites s'étant déroulé le matin, elles ont majoritairement porté sur des séances de français ou de mathématiques. Cependant, dans quelques cas, ont pu être observées des activités conduites dans d'autres domaines, en particulier, dans deux cas, en sciences et technologie<sup>79</sup>. Ces séances ont fourni l'occasion de voir un autre fonctionnement plus collectif, plus participatif. Si ces moments sont restés exceptionnels, ils ont confirmé que **la CLIS peut être aussi un lieu d'apprentissage collectif** et que le groupe classe peut se réunir sur d'autres objectifs que le « vivre ensemble ».

Les observations mettent aussi en évidence **un point commun : l'usage constant de photocopies**. En français comme en mathématiques, la majorité des activités sont scandées par une distribution de feuilles photocopiées : on entoure, on « colorie », on souligne, on écrit parfois un mot, on colle dans le cahier ou dans le classeur ... Rares sont les CLIS, où l'on écrit directement sur la page du « cahier du jour ». Et pourtant, dans quelques cas, ont été relevés des textes élaborés et de belles écritures.

**Si des ordinateurs sont présents dans toutes les classes** et allumés en permanence dans certaines, **leur usage est apparu très accessoire** : parfois un élève « en autonomie », deux ou trois lieux où « on va devant l'ordinateur quand on a fini » comme on va prendre un livre, un cas d'intégration de l'informatique dans les rituels et un autre où, à tour de rôle, les élèves vont recopier la trace écrite de chaque activité. Aucune utilisation significative pour apporter une aide

---

<sup>79</sup> Dans les deux cas, à la demande de l'inspecteur. L'une des séquences observées, sur la construction d'une voiture électrique, a permis de constater l'intérêt des élèves pour ce type de démarche et, surtout, de relever des acquis d'un niveau inattendu, à la fois pour les connaissances et le mode de raisonnement mis en œuvre dans l'activité.

autour d'objectifs précis n'a été remarquée et les outils électroniques ne sont jamais apparus comme un outil efficace au service de la différenciation.

Les fonctionnements observés révèlent **des approches très différentes**. Certaines matinées de classe évoquent le rythme d'une maternelle. L'accueil, la forme et le contenu des rituels, la mise en route du travail de groupe, les modalités de regroupement, parfois la durée des récréations ou les temps sociaux se réfèrent plus à la vie d'un cycle 1 qu'à l'organisation d'une classe élémentaire à plusieurs niveaux. L'agencement de l'espace, le positionnement de l'AVS (parfois proche de celui d'une ATSEM), le vocabulaire utilisé et, bien sûr, le contenu des activités renforcent cette référence à la maternelle. À l'inverse, dans d'autres classes, le langage, l'enchaînement des séquences ou les supports utilisés placent incontestablement l'élève dans un cadre correspondant à son âge. Si ces écarts sont en partie la conséquence de l'extrême diversité des publics accueillis, ils traduisent aussi **des ambitions et des degrés d'exigence très variables**. Les modalités de la préparation et, en amont, de la construction des parcours d'apprentissage, la référence aux programmes, la précision des objectifs poursuivis sont très hétérogènes. Mais il faut aussi souligner que beaucoup de maîtres rencontrés se réfèrent au *socle commun*, mettent en place un livret de compétences et positionnent leurs élèves par rapport aux attendus des cycles deux et trois.

Par delà ces différences, un trait commun a été relevé : **le calme et la tranquillité des classes**. À deux ou trois exceptions près, la sérénité de l'ambiance et la qualité des relations qu'elle présuppose sont soulignées : on prend son temps, on travaille, on participe avec plaisir. Peu de descriptions font état de désordre ou d'agitation. Et pourtant de nombreux élèves sont décrits comme porteurs de troubles de la personnalité ou du comportement. Certains ont un passé lourd avec des rejets de l'école et des accès de violence. La CLIS est souvent décrite comme un lieu d'apaisement où chaque élève a trouvé sa place, et cela quel que soit le cadre pédagogique construit par le maître (plus élémentaire/plus maternel, plus différencié/plus collectif, plus ouvert/plus directif, etc.).

Il reste une interrogation : **le rôle de l'auxiliaire de vie scolaire (AVS-co)** n'est pas toujours défini clairement. Certes, il existe souvent un document, un paragraphe du projet de CLIS ou une fiche destinée à l'intéressé précisant sa place et sa fonction autour d'une mission générale d'aide et d'accompagnement des élèves. Dans les faits, les fonctionnements sont divers : depuis un rôle proche de celui de l'AVS-i, centré sur un ou deux élèves posant des problèmes lourds et nécessitant une présence adulte permanente jusqu'à un statut d'assistant pédagogique, prenant en charge l'un des groupes constitués et conduisant l'activité prévue par le maître. Dans certaines CLIS, leur intervention est très discrète, dans d'autres, leur présence est un facteur de réussite du processus d'intégration/inclusion et ils accompagnent systématiquement les élèves dans leurs classes de référence, au moins en un premier temps. Dans certains départements, il n'y en a pas ; dans d'autres, on admet la coexistence d'un AVS-co et d'un (voire plusieurs) AVS-i. Deux maîtres rencontrés affirment ne pas souhaiter leur présence, d'autres soulignent la discontinuité de ces emplois (parfois jusqu'à trois personnes se succédant sur un même poste la même année).

## 2.6. Des CLIS bien intégrées dans l'école

La CLIS fait partie intégrante de l'école. C'est le résultat d'une évolution très sensible au cours des deux dernières décennies. **Les situations de rejet ou d'isolement de la CLIS sont très marginales.** Seuls deux ou trois enseignants ont fait part de leur solitude à l'intérieur de leur groupe scolaire.

**La localisation de la CLIS** témoigne de cette intégration. Elle est déterminée, presque toujours, par des critères positifs, volontaristes : proximité du bureau du directeur, classe la plus moderne de l'école, la plus vaste ou au contraire la plus intime, la plus chaleureuse. Elle est plutôt au cœur de l'école : dans quelques cas, le choix a été fait de rester un peu en bout de bâtiment (pour disposer d'un peu plus de place, pour travailler en équipe de deux CLIS ...). Souvent, une seconde salle lui a été accordée ou un accès direct à la salle informatique, à la BCD ou à la salle d'arts visuels. Dans tous les cas, elle dispose au moins d'un créneau sur ces installations. Plusieurs fois, le choix a été fait de l'insérer parmi les classes du cycle 2 pour faciliter intégration, décloisonnement et échanges de services.

De même, **l'insertion de l'enseignant dans l'équipe des maîtres** va de soi. Il participe à tout : conseil des maîtres, conseil d'école, stages d'école et, bien sûr, préparation du projet d'école. Dans de nombreux cas, la CLIS fait l'objet d'un axe spécifique du projet et l'équipe accepte d'entrer dans une réflexion collective sur « l'intégration » de ses élèves et leur participation à l'ensemble des actions conduites<sup>80</sup>. Il faut ici souligner le rôle très positif joué par les directeurs, depuis longtemps responsabilisés sur la situation des enfants handicapés et, souvent, mieux informés (ou formés) que leurs collègues sur cette question. Ils soutiennent le maître de CLIS<sup>81</sup> et propagent le principe d'intégration de cette classe dans l'école.

**Les réticences qui demeurent concernent plutôt l'entrée dans une véritable démarche d'inclusion.** Beaucoup de maîtres disent qu'ils sont prêts à accueillir deux ou trois élèves dans leur classe pendant l'EPS et les arts visuels ou à entrer dans un décloisonnement avec la CLIS ou à partir en classe de neige avec cette classe etc. Cette évolution est accomplie. En revanche, il n'est pas toujours compris que tel ou tel élève doive suivre le français en CP ou que le projet de tel autre impose la fréquentation du CM1 pour les mathématiques même si l'enseignant de cette classe exprime des réticences. Certains ne comprennent pas que le choix de la classe d'accueil soit réalisé en fonction des besoins des élèves (et non du volontariat et de la disponibilité des enseignants). Si certains maîtres de CLIS, bien implantés dans leur école, ont depuis longtemps fait partager leur conviction et organisent, avec l'accord de tous, l'emploi du temps de chaque élève, beaucoup ont du mal à faire partager le sens de la démarche inclusive. C'est sans doute lorsque l'enseignant est nouveau, ou non titulaire, que le fonctionnement inclusif est le plus difficile. Il est parfois dit : « *les collègues ne sont pas encore prêts ; il faut leur laisser le temps* ». L'idée que chaque élève a le droit d'aller dans la classe la mieux adaptée à ses besoins n'est pas encore admise par tous. De même, la réunion du conseil de cycle autour de ces élèves n'est que rarement citée, comme s'il n'allait pas de soi que ces élèves étaient concernés par le système d'évaluation et de suivi de droit commun<sup>82</sup>. Enfin, certains dysfonctionnements révèlent le chemin qui reste à parcourir : par exemple, dans telle école, les élèves prennent leur récréation à une heure différente des autres classes. Dans telle autre, ils n'ont pas de créneau de piscine.

---

<sup>80</sup> Toutefois, ce fait devient exceptionnel

<sup>81</sup> Il arrive qu'ils « prennent la classe » pour permettre au maître de participer à une concertation.

<sup>82</sup> Peut-être y a-t-il là un effet indirect des dispositifs spécifiques générés par la loi de 2005.

## 2.7. Des parents satisfaits – Des relations à renforcer avec les autres partenaires

La prise en compte globale de la personne en situation de handicap est au cœur de la loi du 11 février 2005. La scolarisation n'est qu'un élément d'un projet de vie plus large et le rôle de la CLIS ne peut être considéré indépendamment de celui des autres acteurs qui interviennent solidairement autour de l'enfant : avant tout la famille, mais aussi les autres professionnels.

### 2.7.1. Les parents

Dans les situations rencontrées, les relations avec les familles ne sont que rarement présentées comme un problème ou une difficulté<sup>83</sup>. Aucun conflit n'est évoqué. Très majoritairement, les enseignants évoquent **des contacts positifs, souvent chaleureux et suivis**. La scolarisation en CLIS a souvent été précédée d'un parcours pénible au cours duquel les parents ont vécu la prise de conscience d'une « différence », la révélation du handicap, un dialogue parfois douloureux ou tendu, le passage par la MDPH (maison départementale des personnes handicapées), la recherche d'une solution. Tout cela est, en partie, derrière eux et, après les premiers mois, beaucoup constatent un mieux-être de leur enfant et adhèrent facilement à un projet inclusif qui leur donne espoir. Dans de nombreux cas, les relations se sont construites sur plusieurs années. Les parents accordent facilement leur confiance au maître qui, pendant une longue période de la vie de leur enfant, devient leur premier (et parfois unique) interlocuteur.

Dans leur forme, **ces relations sont simples et « ordinaires »**. Comme pour les autres classes, elles s'établissent à travers la réunion de début d'année et les rencontres informelles au fil du temps, plus ou moins nombreuses, plus ou moins espacées, en fonction de la demande ou de la nécessité. La plupart des maîtres s'efforcent de fixer des rendez-vous à un rythme régulier, en général, tous les trimestres ou à chaque fin de période. Le profil de la classe, le projet, les événements (voyage, fêtes, etc.) peuvent aussi justifier des rencontres particulières. S'ajoute, dans presque tous les cas, la réunion de l'équipe de suivi de la scolarisation, une fois par an. Les parents y sont régulièrement présents. Peu d'exceptions ont été relevées.

Ce constat doit être nuancé en fonction de l'environnement social et géographique de la classe, mais aussi de chaque élève. **La distance constitue le premier obstacle à la fréquence des rencontres**. D'une manière générale, les élèves bénéficient d'un transport individuel ou collectif et l'enseignant est privé de la possibilité d'un contact, sinon quotidien, du moins rapide en cas de besoin. En milieu rural, l'éloignement peut atteindre de 10 à 20 kilomètres et toute relation suivie devient impossible. La situation économique, affective et sociale de certaines familles aggrave souvent ce facteur. Plusieurs maîtres disent qu'ils ne parviennent pas à rencontrer tel ou tel parent. L'absence totale de relation reste exceptionnelle. De plus, même en milieu très défavorisé, les enseignants considèrent, parfois de manière très volontariste, que la communication avec les familles fait partie de leurs missions essentielles.

### 2.7.2. Les autres professionnels

**Le bilan dressé par les directeurs et les maîtres est sur ce point beaucoup plus contrasté**. Si, en un premier temps, les uns et les autres affirment que les relations sont « globalement bonnes », des différences apparaissent dès que l'on examine les diverses catégories d'interlocuteurs. De surcroît, le profil de la classe est déterminant : une CLIS qui scolarise des élèves dont le handicap est relativement léger entretient des liens beaucoup plus relâchés avec les autres intervenants que celles qui accueillent des enfants plus dépendants. De même, la

---

<sup>83</sup> Un seul enseignant parle de « relations difficiles ».

« spécialisation » de certaines classes conduit inévitablement à un partenariat privilégié avec un service orienté vers le type de handicap concerné. **Quelques enseignants déplorent un certain isolement** et l'absence d'interlocuteur pour parler de la spécificité de leurs élèves : c'est le cas de quelques jeunes professeurs des écoles, spécialisés ou non, en particulier dans certaines situations rurales.

Quel que soit le profil du groupe scolarisé, **le premier interlocuteur est désormais le référent handicap**. Une habitude de travail se construit progressivement entre celui-ci et l'enseignant de la CLIS. Dans la majorité des situations observées, des échanges permettent de faire le point sur les affectations, sur le profil des nouveaux arrivants, sur les orientations. Souvent, il s'agit d'appels téléphoniques, mais beaucoup de référents s'attachent à passer régulièrement dans les écoles. Ce lien, plus ou moins formalisé, est, pour le maître, la principale, et dans plusieurs cas l'unique, source d'information, le seul contact avec la MDPH et le seul moyen de « *faire passer son point de vue* ». Si la disponibilité du référent est parfois limitée, les principales difficultés résultent d'événements particuliers : arrivée d'un nouveau référent, maladie, exercice à temps partiel, nouvelle sectorisation, etc. Deux ou trois enseignants seulement disent ne disposer d'aucune information autre que les décisions d'orientation et n'avoir pratiquement aucune communication avec le référent.

**Les réunions des équipes de suivi de la scolarisation** jouent un rôle important dans la continuité et le contenu de cette relation. Ces réunions annuelles sont organisées dans presque toutes les CLIS visitées. Si, dans quelques cas, elles ne sont mises en place que pour certains élèves en fonction des échéances de l'orientation ou de l'urgence de certaines situations, le principe d'un rendez-vous annuel de tous les acteurs impliqués autour de chaque enfant s'est désormais imposé dans la majorité des départements sous l'impulsion des référents. Elles sont parfois regroupées sur une ou plusieurs demi-journées ou au contraire réparties sur toute l'année (une réunion / un enfant). **Leur réussite et leur efficacité reposent en grande partie sur la qualité de la coopération établie entre le référent et le maître de la CLIS**. Certains enseignants soulignent l'intérêt qu'ils attachent à ces réunions : elles permettent « *de croiser les regards* » et « *d'associer les parents* ».

**C'est au niveau des partenaires médicaux et paramédicaux que les avis sont les plus divers et, souvent, les plus réservés**. Parfois, les enseignants disent n'avoir aucun contact avec les professionnels concernés et ne les avoir jamais rencontrés, en particulier lorsque les interventions se situent hors du temps et de l'espace scolaire. Parfois, ils font état de divergences, par exemple sur l'heure des prises en charge ou la disponibilité pour des concertations, ou encore sur la transmission d'informations utiles. Les désaccords ne portent jamais (ou que rarement) sur le fond (point de vue sur la situation et le devenir d'un enfant), mais plutôt sur la communication, l'impossibilité ou la difficulté de se rencontrer, de se parler, de travailler « ensemble ». La distance, la multiplicité des intervenants, les horaires et, plus globalement, le manque de temps sont souvent présentés comme des obstacles. Certains maîtres cependant évoquent l'excellence des relations entretenues avec tel ou tel partenaire, en particulier lorsqu'il s'agit d'un service intervenant auprès d'une majorité d'élèves. D'autres, enfin, affirment que, progressivement, ils sont parvenus à construire un réseau de relations satisfaisant. Enfin, quelques-uns évoquent une convention fixant les principes d'une collaboration privilégiée avec tel ou tel établissement ou service<sup>84</sup>.

D'une manière générale, les autres professionnels de l'éducation nationale<sup>85</sup> sont peu évoqués par les maîtres : les RASED n'interviennent que rarement (ne serait-ce que pour ne pas ajouter d'autres prises en charge auprès d'élèves déjà très sollicités). Seuls les psychologues scolaires,

---

<sup>84</sup> De tels dispositifs conventionnels n'ont été signalés que pour quelques CLIS. De même, rares sont les services qui interviennent directement dans l'espace scolaire, soit dans un local spécifique, soit dans la classe elle-même.

<sup>85</sup> En dehors de l'équipe de circonscription et, bien sûr, des autres enseignants de l'école.

de manière très différente d'un département à l'autre, sont cités comme des interlocuteurs, par exemple dans la préparation de l'orientation à la sortie de la CLIS<sup>86</sup>. Les contacts avec les médecins scolaires semblent peu fréquents. Certains enseignants ne les connaissent pas. À l'inverse, dans plusieurs cas, ils participent régulièrement aux équipes de suivi de la scolarisation.

## 2.8. Des résultats : un effet positif sur le parcours de l'élève

Si les acquis des élèves sont évalués finement par la quasi-totalité des maîtres et si des bilans complets sont dressés pour préparer les orientations, **aucun dispositif, aucun outil ne permet aujourd'hui d'approcher globalement le résultat de l'enseignement dispensé en CLIS**. Il n'est pas possible de rendre compte, de manière rigoureuse et comparative, de « l'effet CLIS ». Les évaluations nationales ne sont pas utilisées à cette fin. Quelques maîtres ont seulement recours aux épreuves de CE1 dans le cadre d'une évaluation diagnostique pour les élèves « entrants »<sup>87</sup>. Aucun, en revanche, ne paraît utiliser ce même outil dans le cadre du bilan de sortie, par exemple pour positionner les acquis de certains élèves par rapport au palier 1 du *socle commun*.

En revanche, tous les maîtres interrogés constatent que leurs élèves ont progressé, et parfois de manière considérable, pendant les deux ou trois années passées en CLIS. **Aucun n'a de doute sur l'effet de son action d'enseignant et sur les acquis « scolaires » des élèves qui lui sont confiés**. Les dossiers individuels et les tableaux de suivis, quand ils sont en place confirment l'importance des compétences acquises. Beaucoup d'élèves sortent « lecteurs ». Une majorité atteint un niveau comparable à celui d'une fin de CE1 ou de début de cycle 3. L'hétérogénéité, plusieurs fois soulignée, reste, bien évidemment, présente au terme de la scolarité primaire. La composition de certaines classes, proches des anciennes classes de perfectionnement, fait que les élèves accèdent à des compétences du cycle 3. Inversement, certains élèves lourdement handicapés, arrivés « non parleurs », n'atteindront qu'un niveau de milieu de CP, tout en ayant, au dire de leurs enseignants, accompli une progression importante. L'examen des cahiers et l'observation des activités a permis de remarquer des situations de réussite exceptionnelle. Dans d'autres cas, un relatif manque d'ambition a pu être relevé<sup>88</sup>. D'une manière générale, l'effet-maître pèse considérablement sur les évolutions constatées.

Pour l'observateur extérieur, **le résultat le plus visible concerne le comportement des élèves**. Le climat souvent tranquille et détendu traduit à la fois un certain « bien-être » de chacun dans ce cadre et une adaptation au groupe et aux contraintes sociales qu'il impose. Dans leur grande majorité, les élèves sont au travail et ils respectent les autres. Les règles de vie et d'organisation sont connues et appliquées ; les savoir-être de l'écolier apparaissent très largement acquis. Si certains refus s'expriment parfois et si quelques comportements perturbateurs ou même violents peuvent être relevés, il s'agit généralement d'enfants arrivés récemment ou de quelques cas présentés comme particulièrement difficiles ou « *dans la souffrance* ». Souvent, les maîtres évoquent l'évolution de certains élèves au cours des premiers mois : certains « *refusaient tout et rejetaient violemment toute intervention du maître* » ; d'autres « *restaient murés dans leur silence* ». Progressivement, « *ils ont appris à rester assis, à se taire, à ne pas agresser les autres* » ; « *d'autres, se sont mis à parler et à entrer en relation avec les autres* » ; la plupart « *ont changé* ». Quels que soient leur profil et leur histoire, ces enfants se sont adaptés à la classe et sont devenus « élèves ». Dans certaines CLIS, les élèves ont acquis une grande autonomie : ils vont chercher cahiers et matériels dans des casiers à leur nom, ils utilisent des fichiers, rangent

---

<sup>86</sup> Dans beaucoup de CLIS, ils n'interviennent pas : le référent et la MDPH y sont considérés comme les seuls acteurs de l'orientation.

<sup>87</sup> Aucun observateur n'a relevé une utilisation, même partielle, de l'évaluation CM2 ou d'un outil au moins commun aux CLIS d'un même département.

<sup>88</sup> Dans quelques cas, l'absence de toute référence aux programmes du cycle 3 et au second palier du *socle commun* limite, de fait, le champ de progression de certains élèves.

lorsqu'ils ont terminé, prennent un livre ou une autre fiche, vont à l'ordinateur ... Dans d'autres, ils démontrent leur capacité à exercer des responsabilités depuis les tâches ordinaires de distribution des cahiers ou de transmission des listes pour la cantine, jusqu'à la répartition de la parole dans un débat ou le contrôle du respect de certaines règles de vie.

S'interroger sur l'effet de la scolarisation en CLIS conduit inévitablement à examiner le devenir des élèves après leur sortie. Dans les écoles visitées, peu d'enseignants ou de directeurs d'écoles ont gardé une trace fiable des sorties antérieures. Toutefois, en prenant en compte les orientations de l'année en cours et de l'année précédente<sup>89</sup>, quelques observations peuvent être formulées : **après un temps de scolarisation en CLIS dont la durée moyenne se situe entre trois et quatre années, quatre élèves sur cinq poursuivent leur parcours en collège.** Sur 165 sorties évoquées, seules, 32 orientations vers des établissements spécialisés ont été proposées (19%). Ces données, qui doivent être considérées avec prudence, confirment une évolution engagée depuis plusieurs années. Tous les enseignants considèrent que la poursuite d'étude dans le second degré doit être systématiquement envisagée, à l'exception de quelques situations complexes pour lesquelles une prise en charge hospitalière ou un séjour en établissement médico-social peut être nécessaire. **Les orientations vers le collège restent majoritairement dirigées vers la SEGPA : 88 élèves sur 133 (66%)<sup>90</sup>.** Les autres ont été orientés vers les UPI/ULIS (38 élèves, soit 29%)<sup>91</sup> ou vers une scolarité en milieu ordinaire (7 élèves ont ainsi été orientés vers la 6<sup>ème</sup> ou vers un CM2). Dans de nombreux départements, la création de nouvelles unités locales d'inclusion scolaire (ULIS) a conduit à développer ce mode de scolarisation. Toutefois, beaucoup d'enseignants rencontrés restent attachés à la possibilité d'orienter vers les SEGPA les élèves qui leur semblent avoir acquis les compétences suffisantes. Pour eux, comme pour les parents, l'accès à la SEGPA est ressenti comme une réussite et comme la meilleure voie pour tenter, par la suite, une poursuite d'étude vers le CAP. Au vu des classes visitées, de nombreux élèves témoignent effectivement de possibilités comparables à celles du public traditionnel de ces classes.

## 2.9. Un double pilotage : le département et la circonscription

**Dans tous les départements, le suivi des CLIS est un élément important de l'action conduite pour développer la scolarisation des élèves en situation de handicap et pour améliorer la qualité de leur parcours de formation.** D'une manière générale, les inspecteurs d'académie s'impliquent personnellement dans l'évolution du réseau des CLIS, ne serait-ce que pour ajuster les capacités d'accueil aux besoins résultant des décisions des CDAPH et pour tracer des continuités entre l'école et le collège. Ce pilotage stratégique de l'inspecteur d'académie s'appuie sur deux niveaux de responsabilité : la circonscription et le département.

D'une manière générale<sup>92</sup>, **c'est l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription où se situe la CLIS qui a la responsabilité pédagogique et administrative de cette structure** et qui inspecte l'enseignant qui y exerce ses fonctions. La logique d'inclusion qui prévaut ces dernières années n'a fait que renforcer ce choix : la CLIS ne peut être gérée et évaluée, indépendamment des classes et de l'équipe des maîtres qui l'entourent ; elle n'est plus (ou ne doit plus être) considérée comme une classe « à part », mais comme **une organisation d'école**. Tous les IEN rencontrés estiment que la scolarisation des élèves handicapés fait partie du droit commun et qu'il est dans leurs missions de veiller à l'application de ce droit dans toutes les écoles du territoire qui leur est confié. La CLIS n'est qu'une modalité parmi d'autres de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Cette dimension, qu'il y ait ou non une

---

<sup>89</sup> Des informations sur 165 sorties ont pu être recueillies.

<sup>90</sup> 53% de l'ensemble des orientations.

<sup>91</sup> 23% de l'ensemble des orientations.

<sup>92</sup> Dans les départements concernés par l'enquête ou visités par le rédacteur du présent rapport, un seul a maintenu le principe de l'inspection des CLIS par l'IEN-ASH.

CLIS dans l'école, s'impose désormais dans les protocoles d'inspection, dans l'animation et la formation ou dans l'élaboration des projets d'école. Elle constitue un axe du pilotage de la circonscription et les tableaux de bord élaborés par la plupart des IEN aujourd'hui intègrent des indicateurs concernant les élèves en situation de handicap<sup>93</sup>. Enfin, le développement des évaluations d'école ouvre un nouveau champ pour insérer l'évaluation de la CLIS dans une approche plus globale du fonctionnement de l'école.

Si tout IEN est considéré désormais comme le responsable du fonctionnement des CLIS situées dans sa circonscription, **l'inspecteur d'académie confie fréquemment à l'IEN-ASH, une mission générale de coordination du réseau des CLIS**. Une telle coordination est en effet indispensable pour suivre les propositions d'orientation, désormais départementales, aussi bien en amont qu'en aval de la CLIS : fournir, de manière anticipée, les informations nécessaires pour préparer les mesures de carte scolaire, proposer des choix stratégiques, conduire les procédures d'affectation dans un cadre parfois très contraint et assurer la présence nécessaire auprès de la MDPH. Ce rôle s'étend souvent à la gestion des ressources humaines, qu'il s'agisse de la prévision des besoins de spécialisation, de l'organisation, en liaison avec le niveau académique, de la formation et de la certification, de l'accompagnement des maîtres nommés, par défaut, sans qualification ou encore du recrutement des AVS-co. Parfois aussi, l'IEN-ASH anime une réflexion collégiale en conseil d'IEN sur le projet pédagogique de la CLIS, sur l'inspection des maîtres spécialisés ou, plus largement, sur l'inclusion. Enfin, il intervient, à la demande de ses collègues pour apporter sa compétence dans l'implantation d'une structure nouvelle, une formation de circonscription, une inspection délicate, une évaluation d'école, etc. L'IEN-ASH n'est pas « l'inspecteur des CLIS », mais le conseiller technique de l'IA-DSDEN et l'expert que l'on sollicite<sup>94</sup>.

Les IEN-ASH ont souvent produit des notes de synthèse, des tableaux d'évolution des effectifs ou des études préparatoires aux mesures de carte scolaire. Dans quelques départements, ces outils d'aide à la décision ont permis la conception d'un véritable plan d'action pour développer une scolarisation de qualité autour du réseau des CLIS. En revanche, il est rare de trouver un tableau de bord élaboré permettant le suivi de la politique d'inclusion, à travers, par exemple, l'observation du parcours des élèves sortis de CLIS<sup>95</sup>.

Il faut enfin souligner la diversité des politiques départementales conduites, diversité qui reflète des histoires et des contextes très différents. Par ailleurs, les axes de ces politiques ne peuvent être définis que dans un cadre très contraint, déterminé par les décisions de la CDAPH. Ainsi, certains inspecteurs d'académie doivent développer le réseau des CLIS, et parfois dans l'urgence, alors que d'autres se donnent comme perspective de réduire un dispositif surdimensionné ou d'en modifier la répartition pour réduire les distances et les temps de transport. Généralement, les politiques départementales prennent en charge les quatre axes de progrès déjà cités : **l'adaptation du réseau aux besoins, la continuité des parcours en collège, la qualification et la formation des maîtres, le fonctionnement inclusif des écoles**.

---

<sup>93</sup> Si ces indicateurs restent en général rudimentaires (souvent, simple recensement quantifié des élèves handicapés par école, en CLIS et hors CLIS), certains inspecteurs, dans le cadre de la réflexion engagée sur la constitution des tableaux de bord, s'interrogent sur l'introduction d'indicateurs plus « dynamiques » : modalités et degré d'inclusion, devenir des élèves ...

<sup>94</sup> Cette évolution des missions de l'IEN-ASH a fait l'objet d'une note de l'IGEN (groupe « enseignement primaire ») en 2009 et d'une circulaire récente (septembre 2010).

<sup>95</sup> Dans ce domaine, comme dans beaucoup d'autres, un suivi de cohorte, même limité faciliterait l'évaluation des options prises et les régulations indispensables.

### 3. Des perspectives

À partir du constat qui vient d'être dressé, il est possible de dégager quatre pistes de réflexion pour orienter l'évolution des CLIS :

#### 3.1. Conforter le principe de la CLIS

Par delà la diversité des situations, des publics et des fonctionnements, **le bilan dressé est incontestablement positif** : les élèves, dans leur majorité, tirent profit du temps de scolarisation en CLIS, progressent et poursuivent, au-delà de ce temps, leur scolarité dans le second degré. Les observations réalisées mettent en évidence, dans les CLIS, trois composantes de cet effet positif :

- **le « mieux être » de l'enfant** qui, dans la CLIS, trouve un espace fait pour lui où il est chez lui, où il est attendu, respecté, valorisé ; il s'y reconstruit ; il y restaure son image, son estime de soi ;
- **la réussite des apprentissages**. Dans la CLIS, l'enfant est pleinement « élève » ; il y apprend ; il est placé dans des situations adaptées, où il n'est pas en échec et où il acquiert des compétences nouvelles, évaluées et validées ;
- **la progression dans un parcours de formation**. Le passage par la CLIS n'est désormais, pour la plupart des élèves, qu'une étape dans un itinéraire qui se prolonge dans le second degré et, par delà, prépare une véritable insertion, sociale et professionnelle.

Ce résultat de la CLIS repose sur **la conjonction et l'articulation des deux éléments** qui font sans doute la spécificité de la CLIS : d'une part, **l'installation d'un petit groupe-classe autour d'un maître** attentif et bienveillant ; d'autre part, **la mise en œuvre d'une démarche d'inclusion, progressive et construite**. Une CLIS qui « fonctionne », ce n'est ni une classe fermée, ni un dispositif souple de suivi et d'aide personnalisée, mais une organisation d'école permettant, à un rythme adapté à chacun, une scolarisation en trois phases : l'accueil « scolaire » dans le petit groupe, l'intégration progressive dans une classe de référence, l'inclusion partielle ou complète dans la classe.

Un tel constat conduit d'abord à **ne pas remettre en cause le principe même de la CLIS**, au moins tant qu'on n'aura pas procédé à une évaluation comparative rigoureuse des parcours des élèves en situation de handicap. Les conclusions positives que l'on peut tirer de l'observation d'un échantillon limité gagneraient sans doute à être confirmées par une étude longitudinale reposant sur l'analyse des itinéraires d'un nombre significatif d'élèves<sup>96</sup>. On peut toutefois affirmer que, dans leur ensemble, les CLIS répondent à l'objectif de permettre la scolarisation effective et la poursuite de la formation des élèves qui leur sont confiés.

---

<sup>96</sup> Comme pour la plupart des élèves à besoins éducatifs particuliers, l'étude des parcours d'élèves affectés de handicaps comparables et ayant bénéficié de modes de scolarisation divers permettrait d'éclairer à la fois le processus de décision concernant ces élèves et l'évolution des dispositifs mis à leur service. Il faut remarquer que nous disposons, en général, de données très complètes sur l'histoire scolaire de ces jeunes handicapés. Si elles ne doivent être utilisées qu'avec un respect rigoureux de l'anonymat et de la confidentialité de certaines observations, elles fournissent une information d'une qualité très supérieure à celle des repères dont on dispose pour les autres élèves.

### 3.2. Mieux cibler le public accueilli

Le constat dressé, globalement positif, ne doit pas masquer la question essentielle du public « orienté » en CLIS. Les données recueillies au niveau national comme les groupes observés témoignent de réalités différentes. Le rôle d'une CLIS ne peut être le même dans un département où l'on compte une structure de ce type pour 800 élèves du 1<sup>er</sup> degré et dans un autre où ce taux est de un pour 2800. S'il n'est pas question d'opposer les départements, ni de remettre en cause les mesures proposées par les CDAPH, il convient de prendre acte de l'hétérogénéité extrême du public scolarisé à travers les CLIS (hétérogénéité entre les CLIS et hétérogénéité à l'intérieur des CLIS)<sup>97</sup>.

Cette hétérogénéité ne saurait être réduite à une différence de degré de gravité du handicap reconnu. On perçoit bien que la variété des profils et des troubles concernés constitue l'un des facteurs prépondérants de la diversité de la population scolarisée en CLIS. Néanmoins, lorsqu'on examine l'histoire des élèves concernés, il apparaît qu'ils se distribuent autour de deux pôles, de deux « profils types » : d'une part celui d'enfants en situation de handicap lourd, identifié très tôt (au plus tard en début de la maternelle) et difficilement compatible avec la scolarisation en classe ordinaire ; d'autre part, des situations moins évidentes, moins « visibles » de handicap révélé plus tardivement et ne posant pas de problème majeur d'intégration dans l'école et dans la vie scolaire. Pour les premiers, la décision d'orientation se situe entre l'établissement médico-social et une scolarisation très accompagnée dans une école primaire : pour ces élèves, l'accueil en classe ordinaire ne dépasse que rarement le cycle 1 et la question de l'entrée en CLIS est posée tôt, par exemple après un an de maintien en grande section. Pour les autres (encore majoritaires ?), c'est l'échec des apprentissages fondamentaux conduits au cycle 2 qui motive une orientation plus tardive (parfois très tardive) : quel que soit le profil, c'est l'ampleur des difficultés et du retard et le besoin d'un accompagnement plus fort et mieux adapté qui fondent la décision ; parmi ces élèves, au demeurant « reconnus en situation de handicap », on relève beaucoup de troubles légers des fonctions cognitives, mais aussi des profils très divers correspondant, par exemple, à des troubles des apprentissages. Pour les uns, l'enjeu est la scolarisation en milieu ordinaire et l'entrée dans un parcours inclusif, pour les autres, l'entrée dans l'école n'est plus un objectif (ils y ont déjà leur place) et la vraie question est celle de la poursuite et de la réussite de ce parcours. À ces deux publics, qui, bien sûr, ne suffisent pas à rendre compte de l'hétérogénéité constatée, correspondent **deux fonctions de la CLIS** : d'une part, **permettre l'accès à l'école** pour des enfants qui, sans le passage par cette structure, ne pourraient y être accueillis ; d'autre part, apporter à des élèves déjà scolarisés au cycle 2, une remédiation, une reprise des apprentissages, **une remobilisation indispensable à la réussite de leur parcours**. Il faut rappeler que, dans presque toutes les CLIS visitées, les deux publics, les deux fonctions coexistent. Ce qui varie, c'est la proportion des uns et des autres.

Faut-il choisir ? Pas nécessairement, si on prend comme premiers critères, l'intérêt de l'élève et la réussite de son projet de vie. En revanche, une clarification est nécessaire, ne serait-ce que pour introduire un peu plus d'homogénéité et d'équité dans les décisions des CDAPH. Des questions de fond sont posées : jusqu'où va-t-on dans la définition du statut d'élève « en situation de handicap » ? Peut-on / doit-on l'étendre aux publics des anciennes classes de perfectionnement ? Si on admet les deux fonctions, peut-on continuer à regrouper dans la même structure des

---

<sup>97</sup> Il ne faut, en effet, pas réduire cette hétérogénéité à une simple opposition quantitative entre les départements en fonction du nombre de CLIS rapporté à sa population. Bien d'autres paramètres doivent être pris en compte : capacité d'accueil des établissements spécialisés, volontarisme de la politique intégrative, choix délibéré de ne pas étiqueter les CLIS 1, etc. Un département peut avoir peu de CLIS et beaucoup d'élèves en établissement médico-social, un autre peut disposer d'un nombre supérieur de CLIS, mais avec un public plus lourdement handicapé, par défaut de structures adaptées, un troisième peut avoir conservé une large capacité en établissement, en établissement comme en CLIS ...

enfants de 7 (voire 6) à 12 ans ayant des besoins et des histoires aussi diverses ? Est-on certain que l'orientation en CLIS d'élèves certes en situation d'échec à la fin du cycle 2 mais en situation de handicap relativement léger ne fait pas obstacle à la scolarisation d'élèves qui, jusqu'ici, étaient pris en charge dans des établissements spécialisés ? La réponse à ces interrogations et donc une définition précise des missions assignées aux CLIS devrait précéder toute prise de position sur le développement ou, au contraire, sur la réduction de ces dispositifs (on constate, d'un département à l'autre, des positions divergentes, voire opposées sur ce point). Toutefois, si la définition actuelle du recours à la CLIS gagnerait à être précisée, le seul fondement des décisions d'orientation doit rester l'intérêt de l'élève.

*« Dans un certain nombre de cas, l'élève handicapé qui fréquente une école ne peut pas tirer pleinement profit d'une scolarisation complète en classe ordinaire parce que les conditions d'organisation et de fonctionnement de ces classes sont objectivement incompatibles avec les contraintes qui résultent de sa situation de handicap ou avec les aménagements dont il a besoin. Il peut également avoir besoin de façon récurrente, voire continue, pour réaliser les apprentissages prévus dans son projet personnalisé de scolarisation, d'adaptations pédagogiques spécifiques liées à sa situation de handicap, qui lui permettent de construire peu à peu les compétences visées. »<sup>98</sup>*

Il faut certainement prendre acte du passage d'une volonté d'intégration à une dynamique d'inclusion : l'objectif n'est pas, ou n'est pas seulement, de faire vivre l'élève avec les autres, mais de construire une scolarité qui permette, à son terme, de faire que l'adulte handicapé « vive avec les autres ». **La CLIS n'est qu'une étape dans ce parcours.**

Enfin, la clarification du rôle de la CLIS passe aussi par **la mise en place effective de projets personnalisés de scolarisation**. La présence d'un document indiquant les fondements de l'orientation vers la CLIS, les ambitions du projet, les résultats attendus et les contraintes à prendre en compte est un élément essentiel pour préciser la fonction de ces dispositifs et améliorer leur efficacité.

### 3.3. Repenser la continuité du parcours à la sortie de la CLIS

La question du public orienté vers la CLIS est indissociable de celle de la poursuite d'études après la CLIS. Il faut d'abord prendre acte que, dans les situations observées, **quatre élèves sur cinq accèdent au collège** (ULIS, SEGPA ou, plus rarement, sixième ordinaire). Le principe même de la continuité du parcours est très largement acquis. Bien évidemment, notre système éducatif doit encore progresser et apporter des solutions aux 20% des élèves qui regagnent le milieu spécialisé au terme de leur scolarisation en CLIS. Sans doute, la mise en place des « unités d'enseignement » offre-t-elle de nouvelles perspectives. Cette réflexion devra être conduite.

Pour la majorité des élèves « sortant de CLIS », **les choix ne portent plus sur la poursuite de scolarité, mais plutôt sur les modalités de cette scolarité**. Une première remarque s'impose : certains responsables rencontrés considèrent que le devenir « naturel » d'un élève de CLIS est l'entrée en ULIS (ex-UPI) et que la scolarisation en SEGPA ne peut être qu'exceptionnelle, voire une solution « par défaut ». On peut même entendre ici ou là que tel élève « *n'a pas sa place en SEGPA* », qu'il n'a pas « *le profil d'un élève de SEGPA* ». Il est évident que ces positions ne sont pas compatibles avec une logique inclusive : la seule question pertinente est celle du dispositif le mieux adapté aux besoins de l'élève, à sa progression dans les apprentissages et à son accès ultérieur à une formation professionnelle. La décision d'une CDAPH qui considère qu'un élève handicapé a tout à gagner à passer par les EGPA pour réussir son parcours est pleinement légitime. Par ailleurs, une part importante des élèves observés dans les classes visitées ont acquis des compétences et une autonomie qui doivent leur permettre de bénéficier de cet

<sup>98</sup> Circulaire n°2009-087 du 17-7-2009.

enseignement « adapté ». L'idée d'un cylindrage « CLIS→ULIS » doit être combattue. L'objectif de la CLIS est l'inclusion en milieu ordinaire. L'ULIS n'est que l'un des moyens d'accompagnement possibles pour favoriser la qualité de la poursuite d'études. Plus précisément, trois types de situations peuvent être envisagés (en dehors des quelques cas de scolarisation en sixième ordinaire) :

- certains élèves ont acquis des compétences qui peuvent leur permettre de bénéficier des enseignements dispensés en collège, mais ont besoin d'un accompagnement spécifique pour progresser. Il s'agit d'élèves dont les difficultés ne sont pas « profondes », qui peuvent accéder, au moins en partie, aux compétences définies dans le socle commun, mais qui subissent des troubles spécifiques qui appellent des réponses personnalisées (troubles des apprentissages, troubles du comportement, etc.). L'ULIS est sans doute le dispositif le mieux adapté pour construire, suivre et accompagner un itinéraire « collégien » jusqu'à l'entrée au lycée. Ce public est sans doute minoritaire à la sortie de la CLIS <sup>99</sup>, puisqu'il regroupe des élèves dont les possibilités, sans doute hétérogènes, vont au-delà de celles des élèves de SEGPA ;
- d'autres, une majorité dans certaines classes observées, présentent « *des difficultés scolaires graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien et l'allongement des cycles. Ces élèves ne maîtrisent pas toutes les compétences et connaissances définies dans le socle commun attendues à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux et présentent à fortiori des lacunes importantes dans l'acquisition de celles prévues à l'issue du cycle des approfondissements* ». <sup>100</sup> Ces élèves, qui ont, en général, des troubles des fonctions cognitives, entrent dans le champ de l'orientation en SEGPA. Ils ont souvent profité de temps d'inclusion en cycle 3 et, même si leur trouble est parfois plus sévère que celui des élèves d'EGPA non reconnus comme « handicapés », la solution de l'enseignement adapté apparaît préférable à une orientation en ULIS avec des temps « d'intégration » dans les classes ordinaires. Si on vise l'inclusion, elle est possible en EGPA ; il n'est pas certain qu'elle le soit en quatrième ou troisième ordinaire quand ces jeunes atteindront l'âge de 15 ou 16 ans ;
- enfin, certains élèves sont dans une situation de handicap, très lourd, qui conduit à des difficultés telles qu'ils restent très en deçà des attendus du cycle des apprentissages fondamentaux et/ou qu'un accompagnement individualisé presque permanent leur est indispensable. L'entrée en collège ne peut passer, pour eux, que par un dispositif protecteur et une « intégration » très progressive. L'ULIS doit jouer ce rôle. En revanche, si on veut aller plus loin et viser des apprentissages préparant une inclusion en milieu ordinaire, l'ULIS ne peut assumer seule les quatre ou cinq années de scolarité collégienne avec l'unique appui des classes ordinaires <sup>101</sup>.

On voit bien qu'une réflexion sur le rôle des ULIS est indispensable : **ont-elles pour mission de faciliter la scolarisation des élèves qui, avec une aide, peuvent conduire une scolarité en collège, donc les « moins handicapés », ou de conserver en leur sein des adolescents dont les possibilités ne permettent pas d'envisager un parcours en SEGPA, donc les « plus handicapés » ?** L'éducation nationale doit définir une position sur ce point.

---

<sup>99</sup> Contrairement aux CLIS 2, 3 et 4, dans lesquelles un nombre significatif d'élèves, tout en ayant besoin d'un accompagnement lourd, peut accéder au 3<sup>e</sup> palier du socle commun, puis poursuivre dans l'une des trois voies du lycée.

<sup>100</sup> Circulaire n°2006-139 du 29 août 2006.

<sup>101</sup> Là encore, quelle que soit la volonté intégrative du collège, le décalage entre les besoins des élèves d'ULIS et les activités des classes ordinaires rend difficile la conception d'un parcours inclusif, en particulier lorsque l'ULIS ne comporte qu'un seul maître et donc qu'un seul groupe de base.

### 3.4. Améliorer la qualité de la démarche inclusive

Si le rôle de la CLIS apparaît pleinement justifié dans le parcours de scolarisation d'une partie importante des élèves en situation de handicap, l'extrême diversité des fonctionnements observés, plusieurs fois soulignée, rend nécessaire la mise en évidence d'un ensemble de conditions indispensables pour que ce dispositif prenne toute son efficacité et qu'il offre au jeune concerné toutes les chances d'une inclusion réussie. La plupart de ces conditions sont énoncées dans les textes en vigueur, en particulier dans la circulaire du 17 juillet 2009, et la première nécessité est d'en assurer l'application sur l'ensemble du territoire. **Cependant, un certain nombre d'évolutions pourraient être proposées pour compléter ces exigences et constituer un véritable « cahier des charges de la classe pour l'inclusion scolaire ».** Un tel cahier des charges doit prendre en compte les trois fonctions de la CLIS : l'accueil et la scolarisation dans le groupe CLIS, l'intégration dans la vie et les activités de l'école, l'inclusion progressive dans une classe.

Une CLIS n'est pas (ou n'est pas seulement) une structure qui s'ajoute aux « autres classes », **mais une organisation de l'école engageant tous les maîtres.** Si le fonctionnement en groupe-classe, provisoirement fermé, peut être justifié comme un moment nécessaire du parcours de l'élève, l'ensemble de ce parcours implique toutes les classes de l'école : la classe de référence n'est pas la classe d'un volontaire mais celle qui correspond aux besoins de l'élève. Les conséquences sont multiples : la responsabilité du directeur d'école doit être confirmée, le rôle du conseil de cycle doit être précisé et articulé avec celui de l'équipe de suivi de la scolarisation, l'attribution d'une « classe de référence<sup>102</sup> » doit s'imposer au moins à partir de la phase d'intégration (même si le choix de cette classe est modifié au moment où s'engage le processus d'inclusion). De même, le projet « de CLIS » n'est pas seulement de la responsabilité du maître de CLIS ; il constitue un volet obligatoire du projet d'école. La prise en charge partagée du groupe de la CLIS supposerait sans doute un effort de formation des maîtres des classes ordinaires : un stage d'école pourrait être, dans cet esprit, une solution intéressante. Enfin, il faut certainement clarifier le mode de comptabilisation des élèves de CLIS dans les effectifs. Les pratiques d'un département à l'autre sont très diverses sur ce point. S'il n'est pas question d'encourager des barèmes discriminants pour les écoles qui comportent une CLIS<sup>103</sup>, il faut prendre acte du fait que l'inclusion dans une classe commence quand l'élève est considéré comme **un élève de la classe**, même s'il n'est présent qu'à temps partiel. Symboliquement, l'inclusion est marquée par l'inscription de l'élève parmi les autres élèves de la classe ; à partir de ce moment, il est donc recensé dans l'effectif de la classe.

**La réussite de la scolarisation en CLIS dépend avant tout de la clarté et de la pertinence des objectifs définis initialement et réajustés régulièrement.** Ceci présuppose trois éléments : la présence d'un véritable PPS précisant à la fois les motivations de l'orientation, les résultats attendus, les contraintes à prendre en compte et bien sûr le projet de vie dans lequel s'inscrit ce temps de la scolarité ; une évaluation initiale conduite par le maître de CLIS et permettant un bilan détaillé des acquis et des besoins ; un projet pédagogique (/plan de travail) individuel fondé sur ce bilan et sur les attentes du PPS, dessinant les premières étapes du parcours d'apprentissage et revu à chaque période. Si l'ensemble de ces éléments est prévu par la circulaire de 2009, leur mise en œuvre est variable et pourrait être améliorée sur plusieurs points :

- **l'élaboration des « projets personnalisés de scolarisation » et leur communication préalable** : une clarification, puis une relance au niveau national

---

<sup>102</sup> Sans doute faut-il rechercher l'usage d'une autre expression pour éviter toute confusion avec *l'école de référence* (concept défini par la loi du 11 février 2005). Dans l'immédiat, aucune ne semble satisfaisante : les dénominations « *classe de scolarisation* », « *classe d'inclusion* » ou « *classe d'accueil* » présentent des inconvénients évidents et soulèvent des ambiguïtés.

<sup>103</sup> On ne peut pas justifier qu'un élève handicapé compte « double » dans une classe ou que l'abaissement du taux d'encadrement soit une condition de l'accueil de cet élève.

apparaissent indispensables ; un rappel des responsabilités des différents acteurs et des limites du PPS (jusqu'où s'exerce la responsabilité de la CDAPH et où commence celle de l'éducation nationale ?) pourrait être réalisé à cette occasion ;

- **une certaine normalisation des évaluations initiales** : chaque enseignant fait de son mieux mais, trop souvent, il utilise des outils personnels, parfois sans référence aux programmes, même pour des élèves scolarisés antérieurement ; si certains ont recours aux dispositifs nationaux (évaluations CE1, GS, anciennes évaluations CE2, etc.), le positionnement par rapport au socle commun et aux compétences attendues à chaque palier n'est pas général ;

- **le partage des informations avec les autres enseignants** : trop souvent, la définition du parcours d'apprentissage reste l'affaire du maître de CLIS. Il est celui qui est destinataire du PPS, celui qui est en contact avec le référent et qui participe aux ESS. Or, l'élève n'est pas destiné à rester « élève de la CLIS ». Dès son arrivée, il est de droit « élève de l'école » et, dès que possible, il sera positionné dans un cycle, puis dans « sa » classe de référence. Cela impose des temps et des modalités d'échange prévus dans le cadre des concertations institutionnelles.

Enfin, l'amélioration de la qualité de la démarche inclusive passe par une réflexion sur **le temps vécu par l'enfant en situation de handicap**. Si l'intégration pouvait s'accommoder d'une fréquentation « en pointillé », l'inclusion suppose, au moins à terme, une scolarisation à temps complet. L'élève a droit à 24 heures de classe. Il a aussi besoin d'un rythme vivable, d'une certaine tranquillité et parfois même d'une certaine lenteur. La multiplicité des intervenants et des déplacements pendant le temps d'école apparaît peu compatible avec ces exigences. Plus encore que les autres, le jeune handicapé ne peut réussir que si le temps d'apprentissage est suffisant et réparti d'une manière conforme à ses besoins particuliers et à ses possibilités de vigilance. Les PPS et les concertations avec les partenaires de soin devraient sans doute prendre en compte cette nécessité. De son côté, l'école doit s'emparer de ce problème et utiliser son droit à l'innovation, voire à la dérogation, pour construire une vie scolaire acceptable pour les élèves de CLIS.

## **En conclusion**

La classe pour l'inclusion scolaire peut et doit être une voie de réussite. Si les réalités observées sont très hétérogènes, majoritairement, les CLIS jouent leur rôle dans le parcours des élèves qui y sont accueillis : ceux-ci y viennent avec plaisir, ils y travaillent, ils progressent et prennent confiance en eux-mêmes et en l'école. La plupart fréquentent une autre classe et se préparent à une entrée au collège. Les parents sont satisfaits. Les enseignants rencontrés sont impliqués dans leur métier et souhaitent prolonger leur mission.

Des questions doivent cependant être posées. D'une part, celle du public accueilli : les élèves sont-ils bien ceux pour lesquels ce dispositif est prévu ? Comment expliquer une telle diversité d'une CLIS à l'autre, d'un département à l'autre ou même à l'intérieur de la même classe ? D'autre part, celle du mode de scolarisation à la sortie de la CLIS : faut-il privilégier l'entrée en ULIS ? Comment articuler celle-ci avec le besoin, pour beaucoup d'élèves, du recours à la SEGPA ? Comment bâtir une véritable continuité avec la perspective de l'accès au lycée professionnel, puis à l'emploi ? Par delà ces interrogations sur l'amont et l'aval de la CLIS, des améliorations restent possibles dans le fonctionnement de ce dispositif : la place dans l'école et la prise en charge par l'ensemble de l'équipe pédagogique, l'évaluation et la validation des compétences, le rôle et le contenu du PPS, le rythme de vie et l'emploi du temps des élèves ou la concertation avec les partenaires extérieurs sont autant de points à travailler pour assurer la qualité du processus inclusif.

## Des préconisations

1° **Conforter le principe de la classe pour l'inclusion scolaire**, par exemple, à travers un texte pédagogique complétant la circulaire de 2009. Élaborer un *cahier des charges de la CLIS*.

2° **Clarifier le rôle, la forme, le mode d'élaboration et le contenu des *projets personnalisés de scolarisation***.

3° **Procéder à une analyse fine de la population accueillie en CLIS 1**. Conduire, en liaison avec l'IGAS, une étude de la population scolaire considérée comme « handicapée » et de sa répartition territoriale, prenant en compte le processus de décision des MDPH.

4° **Redéfinir le principe des ULIS en collège et surtout améliorer leur articulation avec les SEGPA**.

5° Installer, comme pour les autres élèves, **un dispositif de liaison et de continuité** entre l'école et le collège.

6° **Engager une étude de cohorte permettant de comparer les parcours d'élèves en situation de handicap, orientés en CLIS ou en classe ordinaire**, de l'âge de 6 ans jusqu'à la sortie du milieu scolaire.

7° Généraliser **l'attribution du livret personnel de compétences (LPC)** à tous les élèves de CLIS. Valoriser les acquis validés, par exemple par la remise d'un certificat aux élèves ayant atteint le palier 1 du *socle commun*.

8° Proposer **des outils d'évaluation normalisés** en référence au socle commun et aux évaluations nationales afin de faciliter le positionnement et le repérage initial, puis le lien avec la classe de référence.

9° Faire en sorte que les élèves inscrits en CLIS « à temps complet » **bénéficient effectivement des 24 heures de classe par semaine auxquelles ils ont droit** et dont ils ont besoin.

10° **Renforcer la formation** des enseignants des classes ordinaires. Développer les stages d'école à l'intention des équipes concernées par l'inclusion des élèves de CLIS.