

Fonctionnement de l'enseignement spécialisé

Mandat du Secrétariat général du DIP

20 mars 2008

Rapport intermédiaire

Document de travail à destination des partenaires

Information importante à l'intention des lecteurs

Nous prions le lecteur d'être attentif au fait que ce document est un rapport intermédiaire. A cette date, les autorités politiques et administratives du DIP n'en ont pas pris connaissance, les auteurs du rapport se sont par contre assurés que ses grandes lignes répondent aux objectifs du département.

Ce rapport intermédiaire rappelle les objectifs et le contexte de cette étude, avant de poser quelques constats préliminaires puis de proposer un cadre global de réflexion sur le devenir du fonctionnement de l'enseignement spécialisé.

C'est ce cadre global qui vous est soumis aujourd'hui.

A ce titre, nombre d'éléments sont manquants, ils seront à définir en fonction du degré de validation de ce cadre, dans une seconde phase et dans la perspective du rapport final.

Yann Boggio

evaluanda
3 hugo-de-senger
1205 Genève

Maurice Dandelot

DIP - DGEP
11 rue Jean Calvin
1211 Genève 3

Table des matières

1	CADRE GLOBAL DE L'ÉTUDE ET ASPECTS DE MÉTHODE	3
1.1	OBJECTIFS VISÉS	3
1.2	ÉLÉMENTS DE MÉTHODE	4
1.2.1	<i>Approche</i>	4
1.2.2	<i>Contenu du rapport intermédiaire et clés de lecture</i>	5
2	L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ AUJOURD'HUI	6
2.1	OBJECTIFS DU SMP	7
2.2	EFFECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ	8
2.3	FONCTIONNEMENT PRESCRIT	9
2.4	MODALITÉS DE RÉGULATION DANS L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ	10
3	UN CONTEXTE EN ÉVOLUTION	11
3.1	SUR LE PLAN NATIONAL ET INTERCANTONAL	11
3.2	SUR LE PLAN CANTONAL	13
3.2.1	<i>La réorganisation de l'enseignement primaire</i>	13
3.2.2	<i>Le réseau d'enseignement prioritaire (REP)</i>	14
4	REGARD SUR LES BESOINS ACTUELS ET LES ÉVOLUTIONS NÉCESSAIRES	16
4.1	HYPOTHÈSES SUR LES EFFETS DE LA RÉORGANISATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES	16
4.1.1	<i>Le positionnement des nouveaux directeurs-trices</i>	16
4.1.2	<i>L'évolution du cadre réglementaire</i>	17
4.1.3	<i>En synthèse</i>	18
4.2	AUTONOMIE ET COMPLEXITÉ ORGANISATIONNELLE	19
4.2.1	<i>Les conditions de la mobilité professionnelle</i>	20
4.2.2	<i>La question du recrutement</i>	20
4.2.3	<i>La question de l'autonomie budgétaire</i>	21
4.2.4	<i>Préserver des spécificités clés</i>	21
4.2.5	<i>En synthèse</i>	22
4.3	UNE ÉVOLUTION DES BESOINS	22
4.3.1	<i>Un apport de compétences</i>	23
4.3.2	<i>La transparence comme base de la complémentarité</i>	23
4.3.3	<i>En synthèse</i>	24
4.4	LES DISPOSITIFS D'APPUI ET LEUR REMISE EN QUESTION	24
4.4.1	<i>Le choix des collaborateurs-trices</i>	24
4.4.2	<i>Les dispositifs en place</i>	25
4.4.3	<i>En synthèse</i>	26
4.5	L'APPUI AUX PARENTS	27
4.5.1	<i>Un besoin de transparence</i>	27
4.5.2	<i>Un référent unique</i>	28
4.5.3	<i>En synthèse</i>	28
5	PROPOSITIONS DE FONCTIONNEMENT	29
5.1	PRIVILÉGIER LA MISE EN COMPLÉMENTARITÉ DES COMPÉTENCES	29
5.2	DÉVELOPPER LA PERMÉABILITÉ	30
5.3	PRÉCISER LES RESPONSABILITÉS EN ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ	31

Remerciements

Nous tenons d'emblée à remercier l'ensemble des personnes qui ont bien voulu participer aux entretiens réalisés, pour leur disponibilité, leur investissement dans la réflexion et leur confiance.

1 CADRE GLOBAL DE L'ÉTUDE ET ASPECTS DE MÉTHODE

Face aux évolutions contextuelles de l'enseignement spécialisé, tant nationales que genevoises et rappelées plus avant, M. Charles Beer, Conseiller d'Etat en charge du Département de l'instruction publique, a souhaité disposer d'ici juin 2008 d'un rapport portant sur le **fonctionnement de l'enseignement spécialisé**.

1.1 Objectifs visés

Les objectifs de cette étude sont :

Sur le plan du pilotage, de l'organisation et de la gestion du dispositif d'enseignement spécialisé et d'appui pédagogique

- Conceptualiser une nouvelle organisation cantonale de l'enseignement spécialisée :
 - o incluant les centres de jour, les regroupements spécialisés, les dispositifs d'appui pédagogique (STAC et GNT), le REP et les EFP
 - o clarifiant les rôles et les responsabilités hiérarchiques et fonctionnelles, aujourd'hui « diffuses » au sein de l'Office de la jeunesse, au sein de la DGEP, entre l'Office de la jeunesse et la DGEP, en fonction des indications suivantes :
 - une direction unique du SMP et de l'enseignement spécialisé
 - des directions d'établissement dans l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé
 - des responsables pédagogiques et thérapeutiques dans les institutions spécialisées
 - un rattachement institutionnel à définir de la direction unique du SMP et de l'enseignement spécialisé, si cette option est retenue.
 - o améliorant l'interfaçage, les articulations et la perméabilité entre la division ordinaire et la division spécialisée, notamment au profit des élèves en difficulté dans l'enseignement ordinaire
 - o améliorant la simplicité, la lisibilité et une compréhension commune des processus d'orientation et d'affectation des élèves ayant des besoins particuliers, autant du point de vue des partenaires publics et privés, que pour le public concerné.
- dans un second temps et en concordance avec la nouvelle organisation cantonale :
 - o proposer un modèle adapté de cahier des charges pour les directions d'établissement de l'enseignement spécialisé, ainsi que pour les responsables pédagogiques et thérapeutiques
 - o proposer une esquisse de design de dispositif de monitoring et d'évaluation des prestations fournies, dans une orientation de gestion et de développement de la qualité de celles-ci

Sur le plan des compétences en pédagogie spécialisée/éducation spécialisée

- Ajuster l'organisation cantonale de la pédagogie spécialisée :
 - o intégrant, de façon large, l'offre institutionnelle genevoise
 - o en adéquation entre l'offre et la demande
 - o intégrant l'évolution de cette même pédagogie dans les cantons suisses, à travers les travaux coordonnés par la CDIP
- dans un second temps et en collaboration avec les entités en charge de la formation continue
 - o proposer une esquisse de concept de formation continue et de spécialisation pour l'ensemble des collaborateurs-trices de l'enseignement spécialisé
 - o proposer une esquisse de concept de formation spécialisée pour les enseignant-e-s ordinaires en vue de faciliter l'intégration des enfants handicapés ou à besoins spéciaux

1.2 Eléments de méthode

1.2.1 Approche

Lancé officiellement le 23 novembre 2007 et destinés à se terminer début juin 2008, cette étude est pilotée par Maurice Dandelot (DIP-DGEP) et par Yann Boggio (Evaluanda), disposant en appui d'un groupe de travail restreint composé de Mme Sylvie Cèbe (FPSE) et de M. Jean-Paul Biffiger (DIP-SMP), auquel se joint régulièrement M. Filippo Cattafi (DIP-CeFEP).

Les travaux se basent sur une importante masse documentaire¹ et l'organisation d'entretiens et/ou d'ateliers avec les acteurs centraux et périphériques concernés par le devenir de l'enseignement spécialisé. Ces entretiens/ateliers ont parfois été répétés, jusqu'à trois reprises (inspecteurs-trices de l'enseignement spécialisé).

¹ Une liste complète figurera en annexe du rapport final.

Figure 1 : liste des personnes entendues au 10 mars 2008

Institutions	Personnes
DGCO	MM. Schüle et Jornod
CeFEP	MM. Boesiger et Cattafi
Inspecteurs-trices enseignement spécialisé	Mmes Bochet, Hahn, Puccioni, MM. Biffiger, Chométy, Monnin
CeFEP	MM. Boesiger et Cattafi
Service de la scolarité EP	Mme Jeanrenaud Dokic
DGOJ	M. Montfort
HUG	Prof. Belli, MM. Ansermet et Biffiger
SMP direction	Prof. Eliez, MM. Solca et Biffiger, Mme Perez Crim
Inspecteurs-trices enseignement ordinaire G2 et un directeur d'établissement (REP)	Mme Capolarello, MM. Chudzinski, Jost, Junod, Reuland, Bonny
SPG	Mmes Haus Schneuwly, Vincent, Barbon, MM. Baud et Lucas,
Mme M. Thorel	Mme Thorel
SPG	Mmes Haus Schneuwly, Vincent, Barbon, MM. Baud et Lucas,
FAMCO	Mme Reichler et M. Borgo
AGEPES	Mmes Buche et Vienne, M. Gueissaz
Direction DGEP	Mmes Perrenoud Aebi, Jeanrenaud Dokic, M. Riedweg

Ne disposant pas de suffisamment de temps pour organiser un groupe de travail plus important rassemblant l'ensemble des partenaires concernés, une approche en trois temps a ainsi été suivie pour l'élaboration de ce rapport intermédiaire.

1. Analyse documentaire et audition/ateliers entre les chefs de projets et les parties
2. Analyse commune et conceptualisation dans le cadre du groupe de travail restreint
3. Production d'un rapport intermédiaire et mise en validation auprès des acteurs concernés, puis prise en compte des remarques et commentaires des acteurs concernés

La même approche sera reproduite en vue du rapport final.

1.2.2 Contenu du rapport intermédiaire et clés de lecture

Ce rapport intermédiaire vise à rappeler le fonctionnement actuel de l'enseignement spécialisé (chapitre 2), préciser les éléments contextuels déterminants (chapitre 3), mettre en évidence les principaux besoins identifiés (chapitre 4), avant de proposer en validation des hypothèses de travail (chapitre 5).

Si le rapport final contiendra une réponse point par point aux demandes du Département de l'instruction publique, ce rapport intermédiaire poursuit l'objectif de favoriser un échange de vues entre les acteurs concernés sur les grandes lignes du fonctionnement à venir de l'enseignement spécialisé.

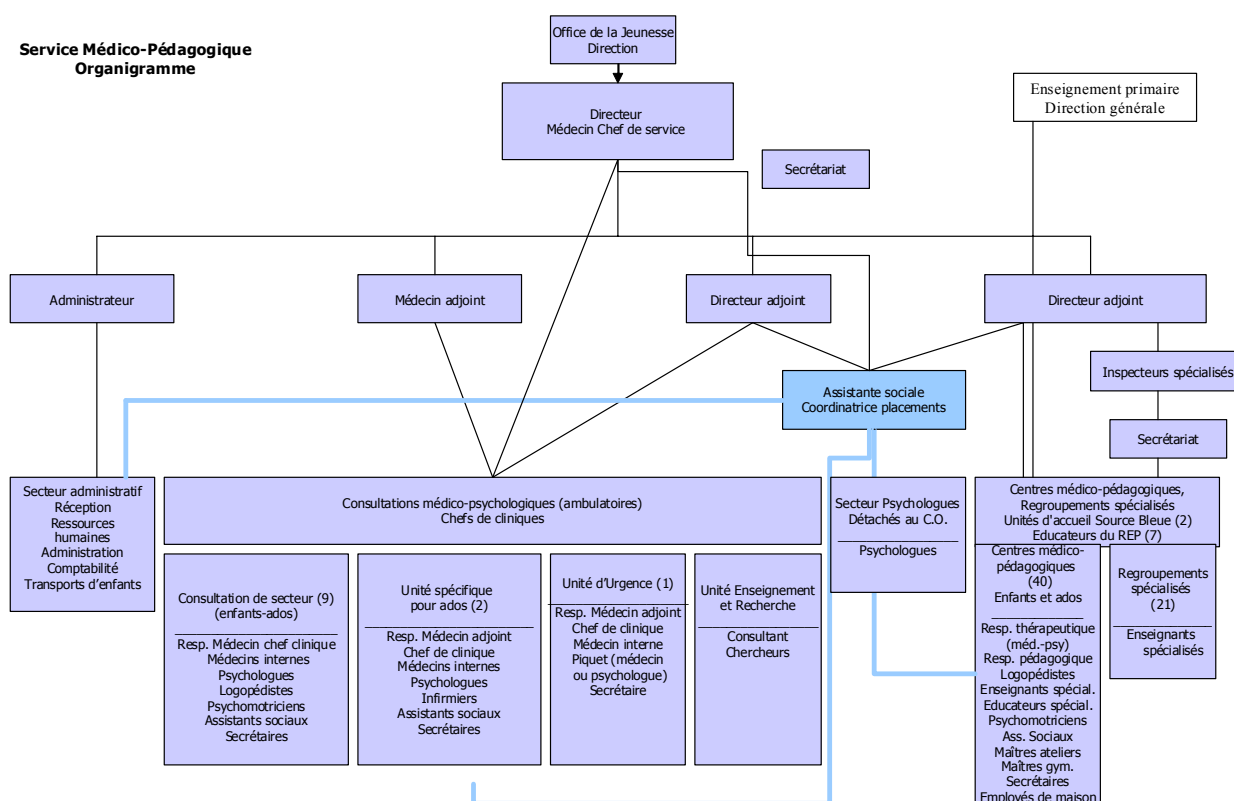
2 L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ AUJOURD'HUI

Dans le Canton de Genève, tout élève est astreint à l'instruction, quelle que soit sa situation familiale, personnelle, médicale, comportementale ou autre. L'article 4 de la LIP s'applique totalement sans contradiction ni contre-indication à l'ensemble des enfants en âge scolaire.

Pour ce faire, l'organisation genevoise de l'enseignement spécialisé s'est historiquement construite dans une relation étroite entre le Service médico-pédagogique et la Direction générale de l'enseignement primaire (DGEP).

L'enseignement spécialisé se présente aujourd'hui structurellement de la manière suivante.

Figure 2 : organigramme du SMP (donnée SMP)



Le **Service médico-pédagogique (SMP)** est l'un des services de l'**Office de la jeunesse**, organe du Département de l'instruction publique (DIP), créé par la *Loi sur l'Office de la jeunesse du 28 juin 1958*.

L'**article 9** de cette loi donne au SMP la compétence dans les questions concernant l'hygiène et la santé mentale des mineurs. Il donne par ailleurs ses missions au SMP.

Par ailleurs, le SMP étant un établissement médical public, il est soumis à la *Loi cantonale sur la santé du 7 avril 2006*. Cette loi régit aussi les autorisations de pratique dont doivent disposer les professionnels qui y travaillent en tant que médecins, psychologues, logopédistes et psychomotriciens. Les prestations de ces professionnels

sont soumises à la *Loi fédérale sur l'assurance-maladie*, en particulier son tarif médical (*TarMed*), et à la *Loi fédérale sur l'assurance-invalidité*.

Ses missions sont de s'occuper des enfants et des adolescents présentant des troubles psychologiques, des défauts de langage, certaines affections nerveuses, sensorielles ou motrices. Il doit s'efforcer de les soigner d'une part, et de contribuer, avec la Direction et les collaborateurs-trices de l'enseignement primaire, à les éduquer, les instruire et les former professionnellement, d'autre part.

Le SMP doit contribuer à assurer la prophylaxie, le dépistage, le diagnostic et le traitement médico-pédagogique des troubles présentés par les enfants et les adolescents. Il met en lien les parents, les médecins traitants, les enseignant-e-s, les éducateurs-trices et en général les personnes s'occupant sur le plan officiel ou privé de l'enfance et de l'adolescence inadaptées. Il soutient la mission du cycle d'orientation (CO) en détachant un certain nombre de psychologues dans les collèges du CO pour assister, soigner et orienter les jeunes en difficulté.

Il participe à la direction des classes et des établissements spécialisés du DIP. Le responsable de l'enseignement spécialisé est ainsi un des directeurs adjoint du SMP.

2.1 Objectifs du SMP

L'objectif prioritaire du SMP est l'intégration sociale et scolaire des enfants et adolescents présentant les troubles susmentionnés.

Pour ce faire, il dispose de 11 lieux de consultation psychologique (dont deux spécifiques pour adolescents) répartis dans les différents secteurs du canton de Genève ; de 19 regroupements de classes spécialisées pour les enfants qui ne peuvent pas suivre un cursus scolaire ordinaire; de 40 centres médico-pédagogiques (CMP) pour le traitement, l'éducation et l'orientation des enfants. Il gère également trois institutions dépendantes du SMP (Thônex, Les Saules, Saint-Jean), une pour mère/enfants migrants (La Source Bleue) et une de l'Astural pour adolescents (Lignon).

Le tableau suivant présente le volume de consultations de 2004 à 2006 délivrées par le SMP dans les lieux de consultation psychologique.

Figure 3 : nbr de consultations médico-psychologiques SMP, 2004 à 2006, données SMP

Consultations médico-psychologiques	2004	2005	2006	var 06/05
Nbre d'enfants et ados traités	5'986	6'064	6'691	10,3%
Nbre de nouveaux cas	2'354	2'480	2'512	1,3%
Nbre total de séances	109'278	109'818	109'234	-0,5%
Nbre de traitements intensifs dont	5'986	5'969	6'594	10,5%
Traitements individuels	3'009	2'973	3'265	9,8%
Traitements groupes	582	576	530	-8,0%
Traitements famille / parents	2'395	2'420	2'799	15,7%

Le tableau suivant présente le nombre d'élève en scolarité spécialisée, de 2004 à 2007, selon les données du SRED².

Figure 4 : nbr d'enfants en scolarité spécialisée, 2004 à 2007, données SRED

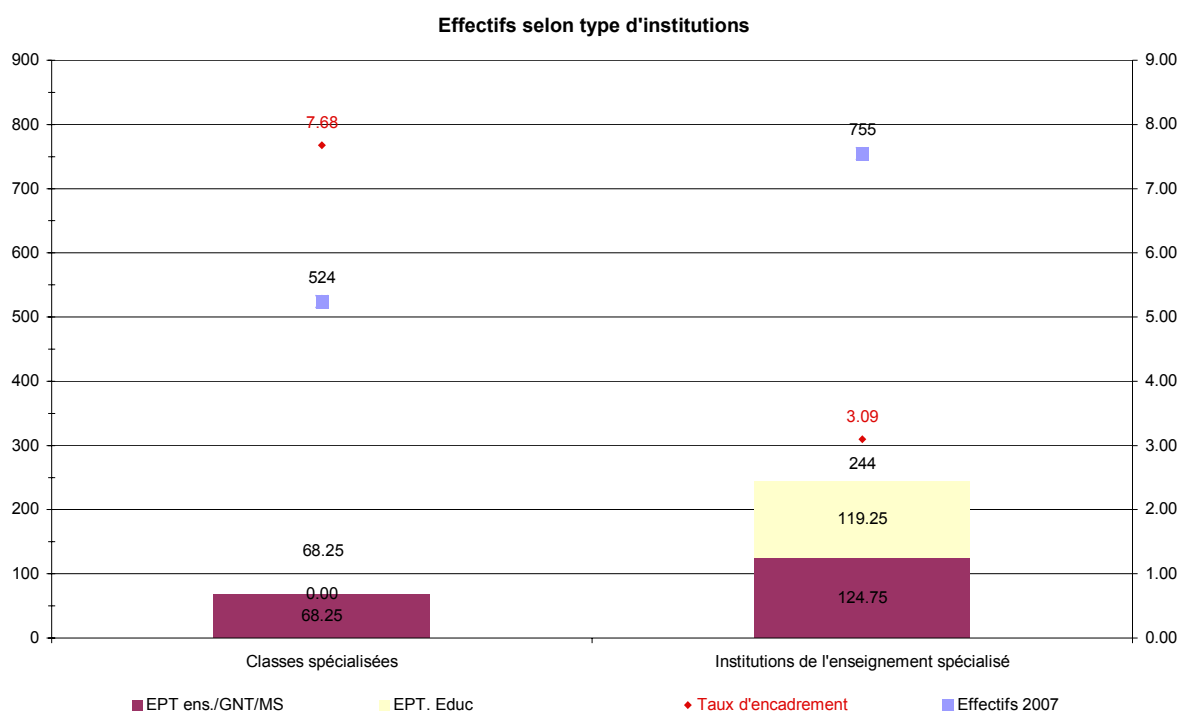
Scolarité spécialisée (en nbre d'enfants)	2004	2005	2006	2007
Classes spécialisées	534	529	514	511
Institutions, externats	709	696	713	723
Total	1'243	1'225	1'227	1'234

2.2 Effectifs de l'enseignement spécialisé

Sur le plan des effectifs de l'enseignement spécialisé, hors appui thérapeutique, le tableau suivant illustre la répartition entre enseignant-e-s spécialisé-e-s et éducateurs-trices spécialisé-e-s, pour les classes spécialisées et pour les institutions. Le taux d'encadrement y est également illustré.

Ne sont pas décomptées ici les institutions qui fonctionnent avec des postes du SMP : La Source Bleue (2 EPT) et les éducateurs-trices du REP.

Figure 5 : effectifs des élèves et ressources selon les structures, données 2007



² Prévisions des effectifs de l'enseignement primaire, décembre 2007, DIP-SRED. Les données SRED ne sont pas tout à fait comparables aux données SMP, car elles n'intègrent pas les institutions du SMP, La Source Bleue ni le Centre du Lignon pour adolescents.

2.3 Fonctionnement prescrit

Le fonctionnement des relations entre l'enseignement ordinaire, le SMP et l'enseignement spécialisé est prescrit principalement dans les circulaires D CE 2.06 (intégration scolaire des enfants en situation de handicap), et la directive interne 05, relative qui précise les relations entre l'enseignement primaire le SMP³.

Le recours au SMP peut s'opérer selon trois modes distincts, ici brièvement rappelés :

- La demande directe de l'enseignant-e : l'enseignant-e peut consulter lui-même/elle-même un membre du SMP pour aborder les problèmes qui se posent, par rapport à un ou plusieurs enfants ou à leurs parents. Pour cela, il s'adresse directement à la consultation du secteur.
- La consultation médico-psychologique : en cas de difficultés rencontrées par un enfant, l'enseignant-e peut conseiller aux parents de recourir à l'aide du SMP pour une évaluation. Cette démarche doit être préparée, voir assumée par l'inspecteur-trice de l'enseignement ordinaire.
- Le recours à l'enseignement spécialisé : si les mesures prises dans le cas de l'enseignement ordinaire n'ont pas apporté les effets attendus, l'accueil de l'enfant dans l'enseignement spécialisé peut être envisagé. En cas de nécessité, un entretien est planifié entre les enseignant-e-s et les inspecteurs-trices des deux divisions. Il est obligatoire d'associer les parents aux entretiens qui précèdent toute prise de décision. La décision de transfert appartient aux deux inspecteurs-trices concernés. Elle n'est jamais unilatérale. Lorsque le transfert est décidé, l'inspecteur-trice de l'enseignement spécialisé choisit un regroupement spécialisé ou une école spécialisée. Les solutions possibles sont présentées aux parents.

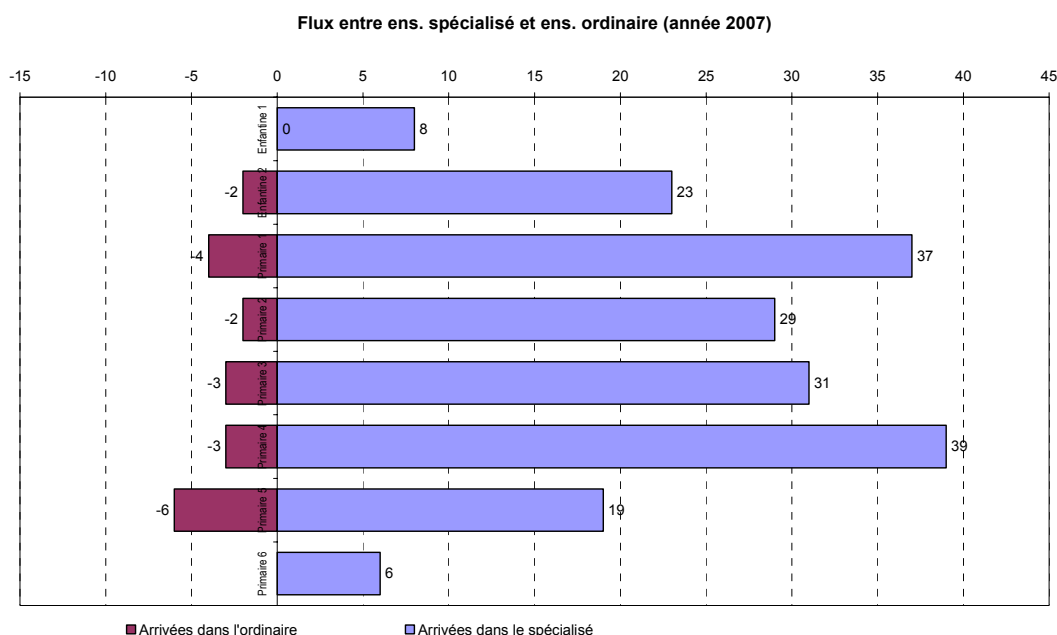
Cette directive n'est pas explicite relativement aux conditions à réunir pour encadrer les élèves avec handicap avéré dans le cadre de l'enseignement ordinaire.

Le tableau suivant présente les flux observés en 2007 entre l'enseignement primaire ordinaire à l'enseignement spécialisé, dans la division élémentaire et la division moyenne⁴.

³ On peut également citer ici la directive D CE 2.05 (santé des élèves, projet d'accueil individualisé), qui concerne cependant davantage les élèves ayant une maladie chronique ou une incapacité physique.

⁴ Voir note 3.

Figure 6 : flux entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement primaire, sans les EFP ni les institutions pour adolescents, en 2007



2.4 Modalités de régulation dans l'enseignement spécialisé

La gestion actuelle des demandes de placement et des décisions d'affectations se réalisent entre les inspecteurs-trices de l'enseignement spécialisé et le directeur adjoint du SMP. Le mode de régulation est coopératif et la décision finale dépend dans une large mesure des places disponibles. Il s'agit d'un système qui dispose de ressources limitées.

Les inspecteurs-trices de l'enseignement spécialisé occupent une position pivot autant du point de vue de la décision de placement en enseignement spécialisé, que du point de vue de la responsabilité pédagogique des classes spécialisées et des institutions. Ils assument également un rôle de représentation de l'enseignement spécialisé dans les différentes commissions ad hoc.

3 UN CONTEXTE EN ÉVOLUTION

Différentes évolutions contextuelles nécessitent aujourd'hui une refonte de l'organisation et des prestations de l'enseignement spécialisé et de l'appui pédagogique sur le plan cantonal, au bénéfice des enfants handicapés et/ou nécessitant des besoins éducatifs particuliers⁵.

Ces évolutions sont reprises, pour mémoire et synthétiquement, de l'échelle suisse au niveau cantonal.

3.1 Sur le plan national et intercantonal

L'acceptation par le peuple le 28 novembre 2004 de la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT) a conduit au retrait, au 31 décembre 2007, des moyens et réglementations afférentes de l'assurance invalidité concernant la scolarisation spéciale des enfants et des jeunes. La responsabilité formelle, juridique et financière, a été transférée aux cantons, qui assumaient déjà une responsabilité en pédagogie spécialisée.

Une période transitoire de trois ans a été acceptée par le Parlement ; celle-ci se termine au 31 décembre 2010. Ce délai permet à la fois un maintien des mesures en place pour les bénéficiaires AI et accorde un délai aux cantons pour adapter leur organisation.

La Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a coordonné ce transfert pour le groupe d'âge 0-20 ans : un concordat intercantonal sur la pédagogie spécialisée a été élaboré et accepté en plénière le 25 octobre 2007. En cours de ratification par les cantons, il étend le champ d'application de la pédagogie spécialisée en n'opérant plus de distinction entre les bénéficiaires et les non bénéficiaires de l'AI et privilégie les mesures intégratives aux mesures séparatives, dans la mesure du possible, en vertu de la Loi fédérale sur l'égalité pour les personnes handicapées (LHand).

Les principes essentiels de ce concordat⁶ sont :

- L'ensemble du domaine de la pédagogie spécialisée fait désormais partie du mandat public de formation
- La distinction entre bénéficiaires et non-bénéficiaires AI n'existe plus
- Dans la mesure du possible, les mesures intégratives doivent être préférées aux solutions séparatives (en respect du principe de proportionnalité), conformément à la loi fédérale de 2004 sur l'égalité pour les handicapés (LHand).
- Le principe de gratuité prévaut, comme pour la scolarité obligatoire
- Les titulaires de l'autorité parentale sont associés à la procédure de décision attribuant des mesures

⁵ Selon la terminologie CDIP : des besoins éducatifs particuliers existent (a) chez de jeunes enfants pour lesquels il apparaît, avant l'entrée en scolarité déjà, qu'ils ne pourront suivre l'enseignement de l'école régulière sans soutien supplémentaire ; (b) chez des enfants et des jeunes qui ne peuvent pas, plus ou seulement partiellement suivre le plan d'études de l'école ordinaire sans un soutien supplémentaire, (c) dans d'autres situations où l'autorité scolaire compétente constate formellement de grandes difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.

⁶ Le texte qui suit émane de la CDIP.

L'accord définit l'offre de base en matière de pédagogie spécialisée que chaque canton signataire est tenu de proposer, seul ou en collaboration avec d'autres cantons. Cette offre recouvre les prestations actuelles et comprend d'une part **le conseil et le soutien, l'éducation précoce spécialisée, la logopédie et la psychomotricité**, d'autre part **les mesures de pédagogie spécialisée apportées dans une école ordinaire ou dans une école spécialisée**⁷. S'y ajoute, selon les besoins, la possibilité d'une prise en charge dans une institution de pédagogie spécialisée, dans le cadre de structures de jour ou à caractère résidentiel (internat).

Les cantons organisent et financent en outre les frais de transport pour les enfants et les jeunes qui ne peuvent se rendre au lieu d'enseignement ou de thérapie par leurs propres moyens du fait d'un handicap. Les offres de type cours de rattrapage, d'appui ou autres ne sont pas comprises dans cet accord. Les mesures d'ordre médico-thérapeutique non plus, puisqu'elles restent pour leur part couvertes par l'AI.

Pour la plupart des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers, les mesures appropriées pourront être apportées dans le cadre de l'éducation précoce spécialisée (en milieu familial) ou de l'école ordinaire durant la scolarité obligatoire. Si cela ne s'avérait pas ou plus suffisant, des mesures renforcées pourraient être attribuées par les autorités scolaires compétentes, au terme d'une procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels. Cette procédure procède d'une analyse globale et détaillée, rassemble tous les diagnostics déjà prononcés et les complète si besoin. Elle garantit neutralité et objectivité par rapport aux prestataires pouvant être ensuite mandatés pour apporter les mesures appropriées. Les représentants légaux sont associés à la procédure.

La décision finale d'attribution des mesures renforcées est prise par l'autorité cantonale compétente et peut évidemment faire l'objet d'un recours de droit administratif. Enfin, la pertinence des mesures doit faire l'objet d'un réexamen périodique.

La CDIP ne dit rien des méthodes et des spécialisations professionnelles appelées à fournir les mesures attribuées. Ceci est l'affaire des cantons dans le cadre du concept cantonal officiel, concept qui doit être développé au mieux pour le 1er janvier 2010. Plusieurs modalités sont possibles face à un besoin similaire, chaque cas est particulier et aucune liste exhaustive de prestations et/ou de spécialisations ne peut être établie. Au niveau national sont uniquement précisés les standards de qualité pour la reconnaissance des prestataires par le canton.

Les droits accordés s'adressent à l'ensemble des enfants et des jeunes (de la naissance à leur 20^{ème} année révolue) qui habitent en Suisse et présentent des besoins éducatifs particuliers. Enfin, ces travaux ont permis de disposer d'une terminologie et de standards de qualité valables pour l'ensemble du territoire suisse.

⁷ Pour Genève, on peut identifier les regroupements de classes spécialisées à une école spécialisée, et une institution spécialisée à une institution de pédagogie spécialisée.

3.2 Sur le plan cantonal

Depuis le 1 janvier 2007, les institutions spécialisées dans le domaine du handicap pour mineurs sont regroupés au DIP, pour les adultes au Département de la solidarité et de l'emploi (DES)⁸.

Les orientations du Conseiller d'Etat en charge du Département de l'instruction publique (DIP) énoncées en 2005 (priorité n°2 : combattre l'échec scolaire, priorité n°10 : intégration des personnes handicapées) encadrent notamment un ensemble de mesures cantonales mise en œuvre, prévues ou en élaboration, qui sont connexes à cette évolution et ont des incidences sur le déploiement d'une nouvelle organisation de l'enseignement spécialisé et de l'appui pédagogique.

On peut citer ici sommairement (nous y reviendrons) le déploiement récent d'un réseau d'enseignement prioritaire (REP), les changements à venir à la rentrée 2008 sur le fonctionnement des établissements scolaires (mise en place de direction d'établissement), les nouvelles orientations des maîtres titulaires, des maîtres-esses spécialisé-e-s et des enseignant-e-s d'appui, ou encore les réflexions sur l'implantation de l'horaire continu en relation avec Harmos⁹. Relevons également qu'une direction générale commune à l'enseignement primaire (DGEP) et au cycle d'orientation (DGCO) est également en projet, dans une temporalité pas encore définie.

Il est également relevé sur le plan cantonal un besoin de clarification des processus d'évaluation des besoins de l'élève, de formalisation des dispositifs d'aide et de soutien existants, et des pratiques de suivi et d'évaluation des résultats. Un projet de loi (PL 9865) sur l'intégration des enfants et adolescents handicapés et à besoins spéciaux, déposé par le Conseil d'Etat en juin 2006, est actuellement en discussion au sein de la Commission de l'enseignement et de l'éducation du Grand Conseil.

Enfin, et central en vue d'éviter une couverture inadéquate des besoins existants suite à l'entrée en vigueur de la RPT dans son volet AI, un Règlement transitoire cantonal relatif à la reprise des mesures de formation scolaire spéciale de l'assurance-invalidité est entré en force au 1 janvier 2008, créant le Secrétariat à la formation scolaire spéciale. Rattaché à l'Office de la jeunesse, il est en charge des décisions d'attribution des mesures spéciales.

3.2.1 La réorganisation de l'enseignement primaire

La réorganisation en cours de l'enseignement primaire va inmanquablement modifier les modes de décision et d'action en matière d'appui pédagogique et d'enseignement spécialisé.

Premièrement la plus grande autonomie qui sera dès la rentrée 2008 laissée aux établissements scolaires afin de répondre aux besoins d'appui aux élèves en difficulté sera importante. Sous l'autorité du directeur d'établissement l'organisation du travail de l'équipe enseignante devra déterminer quels ajustements devront être apportés de cas en cas à partir des problèmes rencontrés par les élèves et les enseignant-e-s. Ces

⁸ Premier plan de mesures du Conseil d'Etat du 30 mars 2006, mesure 53 (page 20) : regrouper les institutions spécialisées dans le domaine du handicap pour mineurs au département de l'instruction publique et pour adultes au département de la solidarité et de l'emploi.

⁹ Un concordat sur l'harmonisation des horaires scolaires a été accepté par la CDIP en juin 2007. Son entrée en vigueur dépend désormais d'un minimum de dix ratifications cantonales. Pour plus de renseignements : http://www.edk.ch/f/CDIP/Geschaefte/framesets/mainHarmoS_f.html

ajustements devront respecter le principe que l'échec scolaire est l'affaire de tout le corps enseignant et non seulement celle des enseignant-e-s d'appui. A cette fin le titulaire de classe pourra, en fonction du projet pédagogique dégager du temps pour fournir des prestations d'appui, soit à des élèves de sa classe, soit à des élèves d'autres classes.

Deuxièmement, au cas où les mesures internes à l'établissement s'avèreront insuffisantes, le-la directeur-trice d'établissement aura la possibilité de signaler l'élève à l'enseignement spécialisé et/ou au SMP.

Actuellement les signalements scolaires (en vue d'un placement ou d'un appui à l'intégration) doivent être adressés aux inspecteurs-trices de l'enseignement spécialisé qui collaborent avec les inspecteurs-trices de circonscription de l'enseignement ordinaire. Ce sont les inspecteurs-trices spécialisés qui valident les signalements scolaires et qui mettent en place les mesures qui en découlent.

Une première analyse de la réorganisation en cours montre qu'elle s'avère très importante sur les plans structurel et organisationnel. Elle décentralise fortement la responsabilité de décision en matière de scolarité des élèves, elle augmente en conséquence le nombre de personnes qui auront cette capacité de décision.

Il convient donc d'envisager quelles en seront les conséquences, tout en relevant qu'il n'existe pas dans l'enseignement ordinaire un ensemble de référentiels communs et validés dans le domaine de l'échec scolaire, de l'adaptation sociale en milieu scolaire et des comportements adaptés des élèves. Cet état de fait est bien connu des différent-e-s collaborateurs-trices (les inspecteurs-trices de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécialisé en particulier) qui ont l'occasion d'observer régulièrement les fortes variations entre les écoles et les enseignant-e-s en matière de signalement. Ces variations sont fortement liées aux catégories sociales des élèves des écoles auxquelles s'adaptent les enseignant-e-s, mais pas uniquement. Ces variations sont également observables au plan individuel chez les enseignant-e-s, mais aussi chez les inspecteurs-trices (comme chez les doyens et directeurs-trices de CO).

Le traitement des signalements scolaires impliquera donc, dans un contexte plus complexe car plus variable que l'actuel, de traiter à la fois des demandes explicites, plus ou moins bien documentées, et les représentations des acteurs concernés (enseignant-e-s et directeurs-trices d'établissement) de la priorité à accorder à la demande (degré d'urgence, évaluation des risques liés aux différentes solutions envisageables, etc.).

Il est tout à fait prévisible que le nombre de signalements scolaires va augmenter. Ceci car les directeurs-trices d'établissement seront plus fortement soumis aux pressions des enseignant-e-s que les inspecteurs-trices actuels.

Quelles solutions convient-il d'apporter à cette problématique ? Est-il envisageable d'augmenter le taux de placement dans l'enseignement spécialisé ? Certainement pas. Comment alors convient-il de répondre à l'augmentation de la demande et de la contenir ? Cette question sera reprise plus loin.

3.2.2 *Le réseau d'enseignement prioritaire (REP)*

Le réseau d'enseignement prioritaire se développe en trois étapes depuis la rentrée 2006. L'objectif de la création de ce réseau est de mieux répondre aux besoins des élèves et de leurs familles ainsi qu'aux besoins de soutien aux enseignant-e-s des écoles qui drainent les élèves des milieux les moins favorisés du canton.

Les écoles actuellement dans le réseau bénéficient de l'intégration d'un éducateur psychosocial dans l'établissement. Elles intègrent parfois des classes spécialisées. Dans un des cas, l'école des Tattes, elle intègre des enseignant-e-s spécialisé-e-s qui ont une mission élargie. Ils ne doivent pas uniquement accueillir les élèves placés dans leur

classe (élèves qui viennent souvent d'autres écoles) mais également effectuer un travail pédagogique et d'observation préventifs en collaboration étroite avec leurs collègues ordinaires.

Les élèves de ces écoles représentent-ils une population à risque, au sens d'avoir besoin d'un appui pédagogique ou d'un enseignement spécialisé, voire de prestations psychosociales spécifiques ? La question n'est pas simple à aborder. Il conviendrait de bénéficier de statistiques scolaires et catégories socioprofessionnelles permettant de vérifier si l'hypothèse énoncée ci-dessus est validée.

Quel est après une, voire deux années de fonctionnement l'activité réelle des éducateurs-trices qui interviennent dans les écoles du REP ?

Quel doit-être dans ces écoles le taux d'encadrement des élèves attribué en fonction d'une discrimination positive qui n'est pas remise en question ?

Le REP est une création extrêmement récente. Il ne convient peut-être donc pas, à cette date, compte tenu du manque de recul relativement aux effets des décisions prises, de considérer que les écoles du REP doivent avoir un fonctionnement particulier en lien avec l'enseignement spécialisé étant entendu que ces écoles doivent faire l'objet d'une attention et d'un soutien attentif.

4 REGARD SUR LES BESOINS ACTUELS ET LES ÉVOLUTIONS NÉCESSAIRES

Les points qui précèdent soulèvent des interrogations quant au devenir de l'enseignement spécialisé dans un environnement national orienté vers l'intégration, dans un contexte genevois qui s'articule d'ores et déjà autour d'une logique d'intégration (du médical et du pédagogique, regroupement des services concernés dans un même département par exemple), mais qui produit aujourd'hui des champs de tensions et des besoins particuliers.

L'objet de ce chapitre est de passer en revue les principaux besoins et problématiques autour desquels devrait s'articuler une réflexion sur le système en place et sa fonctionnalité ces prochaines années.

4.1 Hypothèses sur les effets de la réorganisation des établissements scolaires

Comme cela a été relevé plus haut (point 3.2.1), nous faisons l'hypothèse que le traitement des signalements scolaires supposera, à très court terme et dans un contexte plus complexe car plus variable que l'actuel¹⁰ :

- d'une part des demandes explicites plus nombreuses, plus ou moins bien documentées,
- d'autre part de faire évoluer lorsque cela sera nécessaire les représentations des acteurs concernés (enseignant-e-s et directeurs-trices d'établissement) du degré de priorité à accorder à chaque demande (urgence, évaluation des avantages et risques liés aux différentes solutions envisageables, etc.) ainsi que des solutions à retenir.

4.1.1 Le positionnement des nouveaux directeurs-trices

Relativement aux nouveaux directeurs-trices d'établissement qui auront la responsabilité de signaler les élèves, un certain nombre de remarques s'imposent :

- Ces directeurs-trices, un peu moins d'une centaine, exerceront une fonction nouvelle pour eux et le DIP.
- Leur recrutement actuellement en cours permet de relever que la variété de leurs profils, même si elle représente à terme une réelle chance de développement pour l'enseignement primaire, aura un effet sur l'activité de signalement des élèves. En effet on relève que la majorité d'entre eux bénéficie soit d'un positionnement personnel fort (adéquat pour le management) soit d'une bonne expérience pédagogique (adéquate pour le soutien pédagogique des enseignant-e-s) mais plus rarement des deux.

¹⁰ Augmentation importante du nombre de personnes responsables, dispersion fortement augmentée de leur compréhension des enjeux et priorités, dans un contexte d'autonomie locale accrue, avec un besoin de fort soutien durant deux années au minimum (deux périodes de signalement, deux rentrées scolaires à préparer, deux années d'observation des conséquences des décisions prises.

- Les équipes enseignantes des établissements qui leur seront attribués recourront à un phénomène très courant et connu : elles les solliciteront d'emblée pour régler rapidement et à leur satisfaction les questions en suspens, dont en priorité les situations d'élèves pour lesquelles elles estiment que leur place est dans l'enseignement spécialisé. Ceci se fera avec une forte pression dans le cas d'élèves pour lesquels des demandes avaient été faites sans succès les années précédentes - demandes estimées à plusieurs centaines de cas, aucune statistique n'étant disponible¹¹.

Un autre facteur va concourir à l'augmentation du nombre de signalements scolaires. Le fait que les directeurs-trices d'établissement seront plus fortement soumis aux pressions des enseignant-e-s, voire des parents dans certains cas, que les inspecteurs-trices actuel-le-s, ceci dans un contexte plus ambitieux qu'actuellement de dépistage précoce systématique des élèves en difficulté, tel que préconisé par les autorités du DIP.

Les différentes actions d'appui pédagogique par les écoles ne porteront leurs fruits que dans un certain nombre de cas, en particulier pour les élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage qui trouvent leur solution par des mesures pédagogiques éprouvées et assez traditionnelles.

Ces mesures devront dans certains cas être mises en place par les enseignant-e-s d'appui, dont l'activité est souvent reconnue comme aux effets plutôt limités (voir plus loin), en particulier quand il s'agit d'élèves qui rencontrent des problèmes de comportement ou des difficultés à comprendre les attentes de l'école.

Elles devront également être choisies et assurées par les enseignant-e-s titulaires de classe, qui bénéficieront parfois, mais cela n'est pas garanti, d'un temps pour fournir de l'appui alors que leur classe entière sera prise en charge par un maître de discipline spéciale - projet en cours de réalisation.

Il paraît certain, en conséquence, que dans un nombre important de cas les mesures pédagogique mises en place dans le cadre de l'école ordinaire ne seront pas considérées comme suffisantes si un certain nombre de conditions ne sont pas garanties (voire ci-après).

4.1.2 *L'évolution du cadre réglementaire*

Relativement à l'évolution actuelle du cadre réglementaire d'évaluation des élèves et au redoublement, il est également nécessaire de relever ce qui suit :

- Le nouveau cadre réglementaire se montre plus exigeant sur le plan certificatif que le cadre précédent qui accordait une part plus importante au jugement professionnel des enseignant-e-s.
- Ce nouveau cadre favorise moins que le cadre précédent une évaluation pronostique qui autorise le passage dans le degré supérieur malgré des lacunes dans certains apprentissages.
- Ce nouveau cadre limite en principe à une fois le redoublement autorisé dans l'enseignement primaire.

Il n'est pas question ici de mettre en cause en tant que tel ce nouveau cadre réglementaire. En effet il a souvent été relevé à quel point l'ancien modèle permettait aux enseignant-e-s et inspecteurs-trices de faire passer dans le degré supérieur des élèves qui tout au cours du cursus ne trouvaient pas un contexte favorable aux apprentissages

¹¹ Tout au plus pouvons nous affirmer que moins d'un tiers des signalements sont acceptés chaque année, le solde des refusés s'accumulant.

avec l'enseignement dispensé (enseignement régulier avec ou sans appui). Une grande partie de ces élèves se trouvent finalement en échec lors du passage de 6^e en 7^{ème} CO ou à l'adolescence, sans perspective d'intégration professionnelle ni sociale satisfaisante.

Il est par contre tout à fait prévisible, si des mesures correctrices ne sont pas prises, que ce nouveau cadre fasse augmenter de façon importante les demandes de placement dans l'enseignement spécialisé, soit de façon précoce, soit parce que les critères de passage au CO ne seront pas atteints – un débat est d'ores et déjà en cours sur les perspectives de la rentrée 2008.

Les premières indications obtenues à cette date, relatives aux demandes de placement dans l'enseignement à la prochaine rentrée, vont dans le sens de ce qui est pronostiqué ci-dessus.

4.1.3 *En synthèse*

Comment convient-il donc de remédier aux difficultés et risques évoqués ici ?

Ces risques qui peuvent être schématisés ainsi :

- L'école ordinaire, dans les deux ans à venir au moins, va augmenter les demandes de placement dans l'enseignement spécialisé.
- Si ces placements sont validés, le taux de placement augmentera fortement à contrario du projet de conserver voire d'intensifier une politique intégrative ambitieuse.
- Si ces placements sont validés, le nombre de postes d'enseignant-e-s et d'éducatrices affecté-e-s à l'enseignement spécialisé devra augmenter de manière conséquente, ceci en plus des postes accordés ces dernières années.
- Si ces placements sont refusés (hypothèse la plus probable), les élèves concernés resteront dans l'enseignement ordinaire qui, à court terme et sans perspective nouvelle, ne peut développer que des mesures pédagogiques éprouvées et limitées. Le parcours scolaire de ces élèves restera pour la majorité d'entre eux un parcours insatisfaisant et semé d'échecs.
- Si ces placements sont refusés, les directrices et les enseignant-e-s des écoles concernées, livrés à eux-mêmes, se sentiront incompris et non soutenus, se comprenant à raison eux-mêmes en échec.

Il convient par ailleurs de ne pas occulter le contexte de l'immense majorité des écoles concernées, contexte qui ne va évoluer qu'en quelques années :

- Malgré que ce mode de faire soit fortement préconisé, voire revendiqué, depuis de nombreuses années, la collaboration pédagogique entre les enseignant-e-s dans les écoles ordinaires reste, sauf exceptions, encore limitée. En particulier elle se confine à ce que chaque titulaire, voire enseignant d'appui ou maître spécialiste, veut bien accepter de mettre en commun.
- Ces enseignant-e-s n'ont malheureusement souvent pas pu partager le questionnement collectif d'équipes confrontées à des problèmes dont elles ne peuvent se défaire, ni accepter les remises en question qu'implique une démarche pédagogique foncièrement basée sur l'évaluation des effets des démarches entreprises.

Afin de faire face aux besoins décrits, la première condition à réunir pour favoriser une bonne évaluation des demandes de placement, un suivi conséquent des démarches entreprises et le développement progressif d'une méthode commune à l'enseignement

primaire implique de ne pas se limiter à une action de soutien par établissement, unité trop petite, et de choisir une structuration de cette activité de soutien par région.

La deuxième condition à réunir pour que se développent des mesures d'appui aux élèves en grande difficulté plus intensives et ajustées que le simple appui pédagogique, est d'impliquer dans la démarche de soutien citée ci-dessus des enseignant-e-s, des éducateurs-trices et des inspecteurs-trices (statut à revoir) de l'enseignement spécialisé ainsi que des collaborateurs-trices du SMP.

Il s'agit de transférer dans l'enseignement ordinaire des compétences développées dans l'enseignement spécialisé qui s'avéreront utiles à une proportion importante d'élèves en difficultés qui pourront ainsi rester dans leur classe d'origine au bénéfice de mesures adéquates.

La troisième condition à réunir pour assurer un rythme de travail et un soutien opportun à la centaine de directeurs-trices d'établissement est d'augmenter le nombre d'inspecteurs-trices (statut à revoir) de l'enseignement spécialisé.¹²

La quatrième condition à réunir pour structurer l'ensemble des activités liées à cette problématique est de créer des plateformes interdisciplinaires d'intégration, plateformes décrites plus loin.

La cinquième condition nécessaire relève d'un choix clair, connu de tous et assumé par les autorités politiques et administratives du DIP en matière d'orientation des élèves vers l'enseignement spécialisé. A savoir que le taux actuel de placement représente un sommet qui ne sera pas dépassé et que les démarches entreprises pour les élèves en échec scolaire ou en grande difficulté, sauf exceptions évidentes, doivent d'emblée se trouver orientées dans une perspective d'intégration et de maintien à l'école ordinaire et non de placement afin que les différents partenaires ne perdent ni leur temps ni leur énergie en démarches administratives stériles et négatives (effet d'étiquetage) pour trop d'élèves concernés

4.2 Autonomie et complexité organisationnelle

L'enseignement spécialisé public genevois bénéficie des prestations de différentes catégories de collaborateurs-trices : des enseignant-e-s généralistes (n'ayant pas bénéficié dans tous les cas d'une formation initiale spécifique ou d'une spécialisation), des maîtres spécialistes de différentes catégories (éducation physique, éducation musicale, éducation dans les arts plastiques), des maîtres d'atelier (dans les écoles de formation préprofessionnelle), des éducateurs-trices spécialisé-e-s, des collaborateurs-trices en langue des signes française, des psychomotriciens affectés au SMP sous postes de l'enseignement primaire, des thérapeutes affectés au SMP.

¹² Une très grande différence de fonctionnement entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé a toujours relevé de l'implication et du soutien aux enseignant-e-s de la part des inspecteurs-trices. Alors que les inspecteurs-trices de l'école ordinaire délèguent nombre de décisions relatives aux élèves aux enseignant-e-s sauf dans les cas où une prestation de l'enseignement spécialisé est étudiée, les inspecteurs-trices de l'enseignement spécialisé consacrent une grande partie de leur activité et de leur temps aux synthèses d'élèves, dans le regroupement de classes spécialisées et dans les institutions. Ils engagent directement leur responsabilité lors des choix cruciaux. La vision globale des différents cas de figure qui se présentent dans les différentes écoles leur permet de ne pas céder à une compréhension locale, voire émotionnelle, des cas rencontrés, de respecter un certain nombre de principes et critères généraux malgré la grande difficulté reconnue par tous de dégager des paramètres objectifs. On relève ici l'importance de la prise de distance, et c'est cette compétence qu'il conviendra de développer chez les futurs directeurs-trices d'établissement.

4.2.1 *Les conditions de la mobilité professionnelle*

Pour toutes ces catégories une mobilité professionnelle équilibrée prônée tant par la DGEP que par le SMP est offerte et bien utilisée par les enseignant-e-s au sein des regroupements de classes spécialisées et des institutions.

Cette mobilité fait souvent l'objet d'un engagement de la personne concernée dans la mesure où l'affectation dans une institution spécifique implique d'une part une volonté clairement exprimée de la part du collaborateur de s'impliquer en s'investissant dans la compréhension des principes spécifiques de l'institution, de se former dans les domaines qui caractérisent les besoins de la population accueillie et de respecter les modalités de travail développées par l'équipe institutionnelle (partage des responsabilités et tâches, horaire de travail, séances collectives de travail).

La mobilité est plus faible et se montre parfois problématique de l'enseignement ordinaire à l'enseignement spécialisé. C'est en grande partie à partir de ce constat (années 80 déjà) que la spécialisation des enseignant-e-s engagé-e-s dans le secteur spécialisé, à l'occasion de leur entrée en fonction s'est mise en place.

D'une part il a été constaté que les conditions de la réflexion collective ainsi que de la remise en question nécessaire dans le travail pédagogique avec des élèves souffrant de déficits sensoriels, de retard mental et/ou de graves troubles de la personnalité peuvent avoir mal été appréhendées par un enseignant expérimenté dans la tenue de classe dans l'enseignement ordinaire. Il a été à cet effet à de nombreuses reprises constaté qu'un trop grand volontarisme pédagogique (en particulier l'attente très forte chez l'enseignant que l'élève réponde par son attitude, ses actes et ses progrès exactement à ses demandes explicites ou implicites) s'accommodait difficilement des effets incertains des actions éducatives avec certains élèves. Ces enseignant-e-s n'ont malheureusement souvent pas pu auparavant expérimenter cette remise en question nécessaire et leur bonne intégration dans l'équipe pédago-thérapeutique s'en est parfois fait ressentir.

La mobilité de l'enseignement spécialisé à l'enseignement ordinaire n'a pas fait l'objet d'une évaluation globale. Les craintes souvent exprimées par différents milieux qu'un enseignant n'ayant pas l'expérience de la conduite d'un grand groupe d'élèves, ou l'ayant perdue, ne connaissant pas les dernières approches didactiques préconisées dans l'enseignement ordinaire, se trouvera en difficulté dans les conditions de la conduite d'une classe sont à vérifier.

Dans ce cas, les variables locales et ponctuelles sont fortes et non maîtrisées. Elles ont les mêmes conséquences que dans les cas de début de carrière des enseignant-e-s : qualité de la collaboration au sein de l'école, partage et échanges entre enseignant-e-s, soutien réciproque et spécifique au nouveau venu, etc.

Finalement, il convient de relever que les personnes qui permutent de l'enseignement ordinaire à l'enseignement spécialisé, ou vice-versa, restent malheureusement plutôt rares.

4.2.2 *La question du recrutement*

Cela étant un certain nombre de problèmes se posent de cas en cas, dans le cadre du recrutement et de l'engagement des nouveaux enseignant-e-s. Ceci dans la mesure où tel poste à repourvoir dans telle institution particulière s'occupant de telle population spécifique implique parfois d'envisager d'engager un collaborateur au bénéfice d'une expérience ou d'une formation difficilement remplaçable, voir irremplaçable. Ce collaborateur n'étant en l'occurrence pas, ou pas encore, au bénéfice de tous les titres requis.

Ces cas ont parfois entraîné des tensions non négligeables entre les directions concernées. L'une des directions devant faire valoir un principe d'équité de traitement

des candidatures, l'autre devant faire valoir le risque pris à fragiliser l'équipement d'une institution en charge d'une population lourde et très exigeante.

Il convient toutefois de relever, sans occulter la forte problématique décrite immédiatement ci-dessus, que tout au long de l'histoire partagée entre le SMP et l'enseignement primaire un certain nombre de solutions ont pu être trouvées afin de répondre aux besoins nouveaux issus de l'expérience, de la recherche ou de nouvelles attentes sociales. L'exemple le plus évocateur, encore insuffisamment réglé au plan administratif, est celui des postes de psychomotriciens octroyés par la DGEP, à partir du statut de MS, au SMP ; solution qui a permis à l'époque de développer une nouvelle prestation thérapeutique mais qui reste entachée d'un non sens administratif, les collaborateurs-trices concernés étant engagés sous le statut d'enseignant alors qu'ils interviennent comme thérapeutes au sein des équipes de consultation et des institutions.

Un autre exemple positif est celui de l'engagement sous statut d'éducateur (alors que les personnes n'en avaient pas le titre) de collaborateurs-trices en langue des signes française dans l'institution pour enfants sourds, puis de la création du titre adéquat.

4.2.3 *La question de l'autonomie budgétaire*

L'organisation budgétaire de l'enseignement spécialisé implique une autre difficulté. Elle est liée au financement croisé et très complexe de l'enseignement spécialisé. En effet certaines rubriques budgétaires relèvent de la DGOJ, d'autres de la DGEP. La répartition entre ces rubriques repose sur une logique simple (scolarité *versus* besoins individuels) mais elle souffre de nombreuses exceptions, voire d'imprécisions, préjudiciables à une bonne gestion budgétaire et administrative.

Les conséquences négatives de cette organisation sont nombreuses, tant au niveau parlementaire (vote du budget) qu'aux différents niveaux administratifs. Elles se montrent de surcroît très nuisibles lorsqu'il est nécessaire d'adapter plus ou moins rapidement l'organisation à des besoins nouveaux, que ces besoins soient qualitatifs ou quantitatifs.

4.2.4 *Préserver des spécificités clés*

Au-delà de questions liées au recrutement des enseignant-e-s, à leur degré de formation ou à l'autonomie budgétaire, un élément doit être rappelé ici.

La mise en œuvre d'une complémentarité affirmée entre un volet en pédagogie spécialisée et un volet thérapeutique, à différencier en fonction du ou des besoins de chaque élève, suppose que l'enseignement spécialisé doit pouvoir conserver une grande autonomie dans le choix de ses approches.

Traduite en termes structurels, cette nécessité exige de penser une organisation globale en fonction de plusieurs éléments : une autonomie « idéologique », une proximité avec l'enseignement ordinaire (milieu scolaire) et une proximité avec des médecins (milieu médical), sans oublier la proximité avec les parents des élèves concernés.

Ceci constitue la base d'une nécessaire différenciation, amenant l'enseignement spécialisé à développer ses propres cadres de références (parfois d'ailleurs sans suffisamment les expliciter à ses partenaires). Cette différenciation est à défendre et elle n'est pas contradictoire avec un objectif de renforcement de l'intégration.

Relevons que l'approche « genevoise » de délimitation de l'accès à l'enseignement spécialisé à des profils particuliers d'élèves a certes le défaut d'apparaître comme trop restrictive, mais elle permet certainement de conserver à chaque enfant un statut d'élève en lieu et place d'un statut de malade. Elle a également l'avantage, difficile à admettre probablement, de contraindre l'enseignement ordinaire de développer des stratégies et

mesures en son sein qui prennent en compte l'évolution des besoins, notamment comportementaux (voir ci-après). La défense de sa spécificité constitue donc au final une opportunité pour l'ensemble des pratiques d'enseignement.

4.2.5 *En synthèse*

Compte tenu des éléments avancés ci-dessus, il convient d'envisager une réorganisation fondamentale du système actuel.

Il ne semble toutefois pas possible de réorganiser l'enseignement spécialisé de façon telle que cette nouvelle organisation soit opérationnelle à la prochaine rentrée 2008. L'objectif de le réorganiser à la rentrée 2009 est atteignable à la condition que tous les services concernés puissent soutenir la charge de travail que cette réorganisation implique, RH-DIP en particulier.

Les grands axes de cette réorganisation seraient :

- Une direction unique (pédagogique et médicale) de l'enseignement spécialisé et du service médico-pédagogique qui devrait disposer de son autonomie de gestion propre.
- Des institutions de l'enseignement spécialisé qui dépendraient directement de cette direction unique et dont le statut, le niveau d'autonomie et la chaîne de responsabilité devraient encore être définis.
- Des regroupements de classes spécialisées dans les établissements scolaires qui devraient être encadrés selon trois axes : la direction unique dans son versant pédagogique du cursus des élèves ainsi que du recrutement et de l'affectation des enseignant-e-s spécialisé-e-s concerné-e-s. Les directeurs-trices d'établissement pour la gestion courante des enseignant-e-s (mesures administratives simples) et des élèves (gestion du cadre scolaire).
- Les directeurs-trices d'établissement bénéficieraient pour cette responsabilité de l'appui de la direction de région et des inspecteurs-trices (statut à revoir) de l'enseignement spécialisé.

4.3 Une évolution des besoins

Sans pouvoir encore aujourd'hui disposer d'un tableau clair et objectif des difficultés rencontrées dans le cadre de l'enseignement ordinaire, nos interlocuteurs rapportent une hausse des situations problématiques d'élèves, que celles-ci soient d'ordre social, cognitif, médicale ou comportemental, avec une prédominance de cette dernière catégorie. De l'avis des inspecteurs-trices de l'enseignement ordinaire, l'école n'a aujourd'hui pas les moyens ni les compétences de pouvoir faire face en l'état aux situations qui se présentent.

Si certaines de ces situations leur apparaissent comme clairement du ressort de l'enseignement spécialisé, le respect de la procédure actuelle, pré-signallement en décembre, signallement en février pour une décision dans les mois qui suivent, s'avère cependant frustrante pour les enseignant-e-s et les inspecteurs-trices de l'enseignement ordinaire : beaucoup de demandes seront refusées, sur des critères qui leur apparaissent comme insuffisamment explicites.

S'ajoute à ce refus la difficulté de devoir assumer la poursuite d'une intégration en école ordinaire d'un élève pour lequel enseignant-e et inspecteur-trice ont mobilisé leurs ressources pour un déplacement en spécialisé... sans que l'école elle-même puisse

développer une mesure particulière ou s'adjoindre les compétences nécessaires pour améliorer la situation d'un élève dont le placement apparaissait comme une évidence. A nouveau, la composante comportementale – mais pas uniquement – est régulièrement citée.

4.3.1 *Un apport de compétences*

De l'avis des inspecteurs-trices de l'enseignement ordinaire, il apparaît comme nécessaire aujourd'hui de développer des mécanismes qui permettent un apport de compétences au sein des établissements de l'enseignement ordinaire, que celles-ci soient de l'ordre de l'enseignement spécialisé ou du domaine éducatif, du ponctuel au régulier.

Ils regrettent, avec d'autres catégories d'acteurs, une insuffisance de cadres de références au sein des établissements scolaires et liés aux problématiques émergentes, absence qui produit un certain désarroi devant des besoins pourtant identifiés. On peut également supposer que cette absence de références produit en soi un certain nombre de demandes de placement, par difficulté pour l'heure de développer, ni conceptuellement ni matériellement, une réponse à l'intérieur d'un cadre scolaire ordinaire.

Si la permanence SMP est positivement perçue dans son ensemble, avec toutefois des différences notables selon les compétences et l'expérience des intervenant-e-s, elle n'est pas considérée comme un apport suffisant, car parfois trop éloignée des contraintes de l'école ordinaire.

Des possibilités d'apport éducatif, semble-t-il vécu comme très positivement dans le cadre des REP car augmentant la perméabilité entre l'environnement scolaire et familial (l'éducateur comme médiateur), sont particulièrement souhaités dans une échelle différente de celle qui prévaut aujourd'hui.

La question *du transfert de compétences* de l'enseignement spécialisé vers l'enseignement ordinaire, du champ éducatif au champ scolaire, aura été récurrente dans nos entretiens, perçue comme la possibilité de la mise en place d'alternatives à un placement, ceci par absence de ressources suffisantes pour garantir des prestations adéquates dans l'enseignement spécialisé, dont le fonctionnement est pensé pour des problématiques dont l'essence est d'ordre pathologique.

En l'état et selon nos informations, 730 demandes de placement auront été déposés en février 2008, pour un maximum de 311 places disponibles, ce qui signifie que 58% des demandes ne pourront être satisfaites. La grande majorité de ces demandes non satisfaites seront celles issues des inspecteurs-trices de l'école ordinaire. Ces chiffres méritent encore d'être analysés plus précisément. Dans ce cadre, il est clair que le développement de compétences propres à l'enseignement ordinaire prend un caractère d'urgence.

4.3.2 *La transparence comme base de la complémentarité*

Comme pour souligner ce besoin de transfert ou de renforcement de compétences au travers de l'implantation de cadre de références, les entretiens menés ont mis en évidence une perception davantage orientée sur un cloisonnement existant, entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé, que sur une mise en évidence des complémentarités.

Une correction de cette perception est aujourd'hui nécessaire : elle passe certainement par une plus grande capacité de l'enseignement spécialisé à communiquer sur ses déterminants, tels que les places disponibles, mais aussi, et nous y reviendrons, sur la

mise en évidence des apports (pédagogiques, didactiques, éducatifs) potentiels à offrir dans un cadre d'enseignement ordinaire¹³.

Certaines expériences très récentes (REP, Tattes Gros-Chêne, Libellules) tendent en effet à montrer la complémentarité possible de ces deux enseignements, son utilité formative, et donc la valeur d'une plus grande proximité entre ces deux univers. Au-delà des questions de communication et de transparence, les expériences réalisées montrent que les interactions autour de problématiques concrètes entre enseignant-e-s de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécialisé sont riches et appréciées. Cette observation est également valable pour les interactions entre enseignant-e-s et éducateurs-trices.

4.3.3 *En synthèse*

L'évolution des besoins et leur diversification, qui se traduit par une pression forte envers l'enseignement spécialisé, ne peuvent être absorbées par celui-ci au risque d'une perte de sa spécificité. Cette évolution existe et doit être prise en compte, elle ne peut être uniquement « transférée » dans un autre cadre perçu *a priori* comme plus compétent, souvent à tort selon les profils des élèves.

Ceci suppose, en revers, le développement de capacités et de cadre de références propres au spécialisé (et à l'éducatif), au sein de l'enseignement ordinaire.

On ne peut cependant se reposer sur la formation continue pour appuyer ce développement. Une approche différente et complémentaire, de type apprentissage permanent, orientée sur les interactions et l'accroissement de connaissances au travers d'analyse de cas, nous semble préférable dans une perspective de prise en charge adaptée. Relevons que ceci est également nécessaire dans une logique renforcée d'intégration, objectif qui passe par une mise en pratique concrète des différentes compétences nécessaires.

4.4 Les dispositifs d'appui et leur remise en question

4.4.1 *Le choix des collaborateurs-trices*

Aucun titre spécifique, autre que le fait d'avoir pu être engagé dans l'enseignement primaire comme enseignant généraliste, ne doit être fourni pour être affecté à un poste d'appui (GNT et/ou STACC, voire titulaire et GNT ou titulaire et STACC).

La polyvalence des enseignant-e-s (voir plus haut) est un principe prioritaire retenu par la DGEP. Relativement à la mobilité adéquate recherchée (ni trop souvent, ni trop peu souvent) deux mouvements contradictoires voient le jour.

D'une part, un nombre important de postes d'appui, souvent à temps partiel, sont octroyés à des enseignant-e-s débutant-e-s, engagé-e-s en période probatoire, ce qui implique une très forte mobilité en début de carrière. Celle-ci est imposée par le fait que durant leur période probatoire ces personnes doivent avoir pu être évaluées en tant que titulaire de classe.

D'autre part, nombre des postes d'appui, souvent à temps partiel, sont octroyés à des enseignant-e-s qui pour différentes raisons ne veulent ou ne peuvent plus tenir de classe ou travailler à plein temps. Ceci implique que dans de nombreuses écoles du canton des

¹³ Des transferts de compétences de l'ordinaire, notamment en didactique, sont également probables, si ce n'est certains.

postes d'appui sont occupés par ces personnes durant de nombreuses années alors qu'elles ne sont souvent pas les mieux préparées ou motivées pour cette activité.

La question de l'évaluation de l'adéquation au poste de ces collaborateurs-trices n'a pas fait l'objet d'une étude globale. Il convient de relever que les inspecteurs-trices, ainsi que la DGEP, dans certains cas délicats, considèrent volontiers qu'il est préférable de ne pas trop exposer les classes ni les personnes concernées en cas de fragilité individuelle ou de qualité de prestation incertaine, d'où des choix d'affectation à des postes d'appui.

4.4.2 *Les dispositifs en place*

Quelles sont les caractéristiques des élèves concernés ? Quels sont les contextes dans lesquels un appui devrait être dispensé ? Quelles sont les procédures de décision dans les cas douteux ? Quels sont les critères qui justifient de l'allocation de ressources spécifiques ?

Les réponses à ces questions sont de deux ordres.

Pour les trois premières de ces questions, à l'exception des élèves primo-arrivant, il est fortement voire exclusivement fait appel au jugement professionnel de l'enseignant de la classe de l'élève, voire dans le meilleur des cas, au jugement professionnel concerté des enseignant-e-s de l'école concernée. Il convient par ailleurs de relever que ce jugement concerté n'est souvent possible que dans les seuls cas où un enseignant généraliste non titulaire (GNT) intervient dans l'école, ce qui n'est pas le cas dans toutes les écoles du canton.

Il n'existe à notre connaissance aucune recherche relative aux élèves concernés, ni relative aux démarches pédagogiques choisies pour aider ces élèves. Voir la disposition interne DI 12 ... relative à ces questions qui montre bien que l'ensemble des décisions et des actions est déléguée aux écoles, sans support relatif à une mise en relation entre les besoins identifiés et les démarches possibles.

Dans le cas des élèves primo-arrivant un certain nombre de critères ont été posés mais le respect de la conformité des décisions prises à ces critères n'a que rarement été l'objet de vérification de la part des inspecteurs-trices. Une évaluation des décisions et des pratiques a fait l'objet de l'attention de la direction de l'enseignement primaire à partir d'enquêtes ponctuelles. Ces enquêtes ponctuelles ont mis en évidence le fait que nombre d'élèves pris en charge par les responsables de structures d'accueil pour élèves non-francophones (STACC) bénéficiaient de prestations qui n'auraient pas dû leur être octroyées. Ceci pour deux raisons principales, soit parce qu'ils étaient trop jeunes pour que ce type de prise en charge soit considéré comme adéquat pour eux, soit parce qu'ils étaient scolarisés depuis trop de temps à Genève et que l'apprentissage du français langue seconde ne devait plus être considéré comme prioritaire à la bonne intégration dans leur classe, ni comme prioritaire au suivi du programme scolaire régulier.

Comme pour l'appui pédagogique on observe que l'ensemble des décisions et des actions est fortement déléguée aux écoles. Voir la disposition interne DI 13 ... relative à ces questions.

Enfin relativement à la quatrième question, l'allocation des ressources (GNT et/ou STACC), quelques critères ont été identifiés. Ils ne font pas l'objet d'une description précise et complète. Ils relèvent d'une expérience, d'un jeu de négociation complexe et d'une pratique remise en œuvre à chaque préparation de la rentrée scolaire, processus décrit ci-dessous.

Afin d'effectuer la meilleure organisation des classes, entre mars et juin de chaque année, un certain nombre de critères numériques ou qualitatifs sont usités. Tout d'abord, en fonction du nombre de postes d'enseignant-e-s ETP à disposition, un taux

d'encadrement donné (nombre d'élèves par poste d'enseignant ETP) est établi pour chaque région du canton. Ce taux est pondéré en fonction du taux d'élèves de famille de catégorie socioéconomique défavorisée. Une vérification est opérée si nécessaire aux niveaux de la circonscription, voire de l'école considérée, écoles du REP en particulier. Ensuite une moyenne d'élèves cible par classe est recherchée tout en évitant si possible et en général les classes à multiples degrés. En fonction des caractéristiques des élèves de l'école et des vœux des enseignant-e-s de chaque école il est privilégié, au sein du taux d'encadrement visé, de créer des postes, habituellement à temps partiel, de GNT. Les postes de STACC, quant à eux, ne sont pas décomptés dans le taux d'encadrement. Ils sont octroyés à partir des besoins spécifiques décrits par les inspecteurs-trices. Ils sont également habituellement octroyés à temps partiel.

Le dispositif décrit ci-dessus a clairement montré ses limites. Il a en fait reposé en très grande partie sur la capacité d'initiative et de créativité des enseignant-e-s d'appui. S'il ne fait pas de doute que dans un grand nombre de cas l'action de ces enseignant-e-s s'est avérée utile pour les élèves en difficulté d'apprentissage, il est souvent relevé que cette action se montre très limitée dans les cas les plus lourds. En particulier il ressort souvent des échanges établis avec les personnes concernées par ces situations que les organisations du travail établies dans les écoles ne sont que rarement et dans un délai trop lent remises en question pour répondre au besoins nouveaux apparus en cours d'année.

Afin de mieux répondre au besoin la DGEP ainsi que le CeFEP ont convenu de mettre en place une formation spécifique pour GNT, formation pluriannuelle. Le responsable de cette formation a constaté que les caractéristiques de l'affectation aux postes d'appui (voir plus haut) se montraient contradictoires avec l'objectif recherché. En effet un manque de continuité dans l'activité de même qu'un investissement variable des collaborateurs-trices concerné-e-s ont rendu cette formation peu efficace pour une proportion importante des personnes.

4.4.3 *En synthèse*

Comment en conséquence améliorer la qualité et l'efficacité de l'appui dispensé dans les écoles primaires genevoises ?

Une réponse devrait se trouver dans l'action conjointe et pertinente à développer entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire afin que ce dernier puisse mieux bénéficier de l'expérience du premier. Les plateformes d'intégration décrites plus haut devraient pouvoir s'avérer utiles.

Une autre piste relève elle des changements significatifs que vont connaître les formations initiale et continue du corps enseignant qui doivent voir leur action plus fortement dépendre des réelles difficultés que rencontrent les enseignant-e-s avec les élèves qui leur posent les plus gros problèmes.

Il n'est pas opportun ici, un mandat spécifique y concourrait, de tenter de décrire les modalités de formation initiale qui devraient en découler. Par contre les évolutions actuellement à l'étude au sein de la DGEP, du CeFEP et de la commission de réorganisation de l'enseignement primaire, qui vont dans le sens d'un accompagnement fort aux établissements de la part des formateurs-trices permettent d'envisager des pistes prometteuses.

Il conviendrait donc dans des délais très rapprochés de définir au sein de la plateforme d'intégration régionale proposée dans ce document quelles seront les rôles coordonnés des directeurs-trices d'établissement, des collaborateurs-trices de l'enseignement spécialisé et des ex-formateurs afin de soutenir les actions des établissements primaires en butte aux difficultés qu'ils rencontrent avec une partie importante de leurs élèves.

Il paraît plus ou moins certain que cette action requerra une attention soutenue des directions de région dans la mesure où l'appui pédagogique engagera fortement les directeurs-trices d'établissement nouveaux dans leur fonction.

4.5 L'appui aux parents

L'enseignement spécialisé genevois, comme beaucoup de services offerts à la population se caractérise par l'important investissement de la société en général et des services publics. Il se caractérise en plus par un nombre important d'acteurs et d'institutions privées et publiques, subventionnées ou non, œuvrant dans les domaines de l'enseignement, des soins et des aides sociales.

Il est de tradition à Genève que ces différents acteurs tentent de se coordonner et de s'informer réciproquement sur les prestations possibles et souhaitables dans chaque cas qui les mobilise.

A chaque fois que les parents d'un élève ou un jeune enfant au bénéfice d'une prestation de pédagogie spécialisée doivent se voir proposer une solution, deux phénomènes conjoints se mettent en œuvre.

D'une part les acteurs actuellement engagés auprès de l'enfant/patient/élève (selon le cas) donnent leur avis sur les actions qu'ils ont entreprises, les effets qu'ils escomptaient, les résultats obtenus ainsi que des observations d'ordre général sur l'évolution de l'enfant/patient/élève. Ces avis sont plus ou moins pertinents et dépendent du niveau d'information de l'acteur considéré sur les solutions envisageables, utiles ou préférables. En matière d'enseignement, cet avis dépend dans une très large mesure des contacts que cet acteur entretient avec les inspecteurs-trices de l'enseignement spécialisé, responsables des placements et au courant des places disponibles ainsi que des prestations spécifiques possibles (modalités d'appui à l'intégration en milieu ordinaire en particulier).

D'autre part ils se voient convoqués par un inspecteur de l'enseignement spécialisé ou par un responsable d'institution mandaté par lui pour une rencontre permettant de préciser les conditions et modalités précises de la prestation proposée, les perspectives offertes ainsi que pour pouvoir éclaircir les questions qui seraient en suspens.

4.5.1 Un besoin de transparence

Il n'existe actuellement aucune garantie que des intervenants n'outrepassent leur strict domaine de compétence et ne donnent des informations fausses aux parents concernés (quel que soit le dispositif retenu, ce risque existera toujours malgré qu'il puisse être limité encore plus).

Les représentants des parents d'enfants qui doivent recevoir des prestations en enseignement spécialisé relèvent de manière récurrente que ce qu'ils dénomment "leur parcours de parent" est semé d'embûches, ceci pour les raisons suivantes :

- Ils ne parviennent pas à se faire une représentation claire de qui décide quoi, de quelles sont les possibilités offertes à court et plus long terme pour leur enfant.
- Ils perçoivent que les instances concernées peuvent manquer de coordination (école ordinaire/école spécialisée, milieu médical/milieu pédagogique, écoles privées subventionnées/écoles publiques).
- Ils considèrent que des acteurs engagés sont sur-mandatés et/ou surchargés, dans l'enseignement spécialisé en particulier.

- Ils se plaignent que les informations relatives aux décisions d'orientation soient insuffisantes et que ces décisions soient trop tardives, liées à une problématique de gestion des places disponibles.
- Ils relèvent que les transitions les plus cruciales sont connues et devraient faire l'objet d'une information générale et objective (enseignement ordinaire vers enseignement spécialisé, enseignement primaire vers CO ou EFP, changements d'institutions en fonction de l'âge, période de l'adolescence et passage vers les institutions et services pour adultes.

4.5.2 *Un référent unique*

Ces représentants considèrent que trois mesures permettraient de résoudre en grande partie les difficultés rencontrées :

- Qu'ils bénéficient d'un interlocuteur référent clairement identifié, responsable et pouvant s'engager sur des orientations en enseignement spécialisé.
- Qu'ils puissent recevoir un document exhaustif des prestations offertes selon les cas considérés.
- Qu'ils soient invités à des réunions de réseau réunissant les différents intervenants concernés.

4.5.3 *En synthèse*

Les remarques relevées ci-dessus peuvent trouver une solution relativement simple aux conditions suivantes.

- Tout d'abord par une information soutenue auprès des acteurs-trices de l'école ordinaire sur l'enseignement spécialisé et relativement au fait qu'ils ne peuvent prendre aucun engagement sur ce dernier. Ensuite par un travail constant avec les directeurs-trices d'établissement afin de les soutenir dans les cas les plus difficiles afin qu'eux-mêmes ou des enseignant-e-s ne soient entraîné-e-s à s'engager faussement auprès de parents dans des situations trop pressantes et/ou émotionnelles. Ce travail devrait se faire dans le cadre des plateformes d'intégration décrites dans ce document.
- Ensuite par un allègement de la charge de travail actuelle des inspecteurs-trices de l'enseignement spécialisé (statut à revoir) dont le nombre devrait augmenter et qui seraient engagés clairement comme interlocuteurs-trices des parents dans les phases de transition ou de crise.
- Également par la publication de documents de référence sur l'enseignement spécialisé à disposition de tout public concerné.
- Enfin par une disponibilité augmentée pour recevoir les parents de la part des différents professionnels engagés auprès de l'enfant.

5 PROPOSITIONS DE FONCTIONNEMENT

En fonction de ce qui précède, les propositions suivantes ont été élaborées.

5.1 Privilégier la mise en complémentarité des compétences

L'opportunité offerte et les risques inhérents à l'introduction des directions d'établissement supposent, **au niveau des régions**, la création de **plateformes interdisciplinaires d'intégration** permanentes :

1. qui puissent augmenter le degré actuel de compétences des directeurs-trices à venir et des enseignant-e-s dans le domaine du suivi des élèves qui posent de gros problèmes à l'école ;
 - en permettant à l'enseignant-e titulaire et au directeur-trice de l'établissement concerné de présenter dans cet espace une situation d'élève ;
 - en permettant d'assurer sur une base interdisciplinaire (à définir¹⁴ : directeur-trice de région, directeurs-trices d'établissement, inspecteur-trice de l'enseignement spécialisé, enseignant-e spécialisé-e, intervenant-e SMP, éducateur-trice REP, SPMi, autres) une définition, un accompagnement et un suivi de mesure(s) adaptée(s) permettant un maintien dans l'enseignement ordinaire ;
2. qui puissent largement contribuer à la création d'un référentiel dynamique et partagé sur les relations entre les caractéristiques principales des élèves et les mesures pédagogiques particulières en enseignement ordinaire ou spécialisé ;
 - en observant les évolutions des situations présentées et en en tirant un bilan régulier (mise en évidence des pratiques adéquates, expérimentation/validation) ;
3. qui puissent assurer un suivi permanent de l'évolution par région et globale des besoins et des mesures prises en milieu scolaire ordinaire, avec ou sans un appui de l'enseignement spécialisé (logique de capitalisation) ;
 - en favorisant la mise en relation des informations entre les problématiques présentées, les mesures retenues, les échecs et réussites, ceci des établissements scolaires jusqu'au niveau de la DGEP ;
4. qui garantissent le maintien d'un taux de placement raisonnable conservant les strictes spécificités de l'enseignement spécialisé, tout en soutenant l'école ordinaire pour les cas lourds et complexes qui restent sous sa responsabilité ;
 - en permettant un transfert de compétences entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire, pour des mesures en division ordinaire ;
 - en assurant aux directeurs-trices d'établissement une information précise et transparente sur les conditions d'entrée en enseignement spécialisé, que ce soit sur la question des profils ou encore sur la question des places disponibles ;

¹⁴ Si la composition précise reste à définir, nous souhaitons ici préciser que le degré de compétences des parties prenantes aux plateformes est une condition *sine qua none* de réussite de ce type de dispositif.

5. qui préparent et qui suivent les processus de réintégration des élèves de l'enseignement spécialisé vers l'enseignement ordinaire, de même que la mise en œuvre de mesures spéciales d'intégration ;
 - en veillant à ce que les conditions nécessaires à la réussite de l'intégration (ressources humaines, dont formation adéquate, ressources matérielles) soient réunies.

La mise en œuvre de ces cinq **plateformes interdisciplinaires d'intégration** au niveau de chaque région représente en effet une opportunité de formaliser un lieu de réflexion, de conception et de suivi de l'évolution des problématiques que rencontrent les élèves, tout en favorisant une capitalisation et une collectivisation sur le plan cantonal des enseignements issus des terrains que sont les établissements scolaires. Il s'agit d'un outil de mise en lien, d'intervision, d'un outil de maximisation des potentiels de la mise en commun de compétences diverses, mais aussi d'un outil de formation sur et autour de cas concrets, tant pour les enseignant-e-s que pour les directeurs-trices à venir.

Si ce principe d'organisation est retenu, une réflexion s'amorcera sur l'hypothèse d'y adjoindre des ressources (pédagogiques et éducatives ?) à disposition des établissements des régions concernées.

5.2 Développer la perméabilité

Favoriser l'**intégration** et augmenter la **perméabilité** entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé supposent d'abord une meilleure connaissance réciproque, ainsi que la mise en évidence de la complémentarité des apports des deux milieux.

Ceci suppose des transferts de compétences de l'ordinaire au spécialisé (aspects didactiques en particulier), mais également de l'enseignement spécialisé à l'enseignement ordinaire (prestations à destination des élèves à besoins éducatifs spéciaux).

Si la plateforme proposée au point précédent procède de cette idée (diffusion et expérimentation des savoirs autour d'un cas donné), cette perméabilité souhaitée, préalable indispensable à l'intégration, passe également par les points suivants :

1. les formations initiale et continue de tous les enseignant-e-s devront intégrer des éléments spécifiques en pédagogie spécialisée ;
2. les formations initiale et continue des enseignant-e-s spécialisé-e-s devront intégrer les connaissances didactiques actualisées dans l'enseignement ordinaire ;
3. les enseignant-e-s des regroupements de classes spécialisées, par leur participation à la vie de l'établissement scolaire, sont des vecteurs de diffusion de savoirs en pédagogie spécialisée ;
4. l'ensemble des établissements scolaires bénéficie des compétences des intervenants du SMP dans son versant médical ;
 - a. par la **consultation de secteur**, à travers une écoute individuelle des enseignant-e-s ;
 - b. par la **permanence**, à travers un suivi des établissements scolaires ;

ce qui suppose de la part des intervenant-e-s, une compréhension des demandes explicites et/ou implicites, une perception des enjeux sous-jacents, des compétences psycho-socio-thérapeutique, et une représentation claire des caractéristiques des élèves, des contraintes de l'enseignant et de l'établissement dans le contexte de l'école genevoise, entre autres ;

5. les institutions de l'enseignement spécialisé et les regroupements de classes spécialisées bénéficient des compétences et du suivi régulier des intervenants thérapeutiques, dans une intensité adaptée aux besoins.

5.3 Préciser les responsabilités en enseignement spécialisé

Une **direction unique** (pédagogique et médicale) à terme de l'enseignement spécialisé et du service médico-pédagogique doit être créée. Nous postulons pour une co-direction, à responsabilité partagée, entre le volet pédagogique et le volet médical/thérapeutique.

Elle doit disposer de son autonomie de gestion propre et être intégrée dans la future Direction générale de la scolarité obligatoire, ou constituer elle-même une direction générale en tant que telle. Cette alternative reste ouverte à cette date.

Les actuels inspecteurs-trices de l'enseignement spécialisé, dont le titre est appelé à évoluer en celui de **directeurs-trices de l'enseignement spécialisé**, conservent la responsabilité de la gestion des **flux et des parcours des élèves** qui entrent, évoluent ou sortent de l'enseignement spécialisé.

Ces futurs directeurs-trices de l'enseignement spécialisé sont à concevoir comme des **référents-e-s clairement identifié-e-s par les parents** et les partenaires, disponibles et responsables.

Les directeurs-trices de l'enseignement spécialisé sont également en charge de la **responsabilité complète des institutions** de l'enseignement spécialisé, à l'instar des directeurs-trices d'établissement de l'école ordinaire. Le statut des responsables d'institutions, leur niveau d'autonomie et la chaîne de responsabilité doivent encore être définis.

Nous postulons de manière urgente **une augmentation du nombre de directeurs-trices de l'enseignement spécialisé**, avec un ajustement rapide de l'ensemble de la structure, sous réserve de conserver une équipe de direction de dimension adéquate par rapport à la nécessité d'une gestion collégiale.

Les **regroupements de classes spécialisées** dans les établissements scolaires devraient être encadrés selon trois axes :

- La direction de l'enseignement spécialisé est responsable de l'enseignement prodigué et du parcours des élèves ;
- elle est également responsable du recrutement et de l'affectation des enseignant-e-s spécialisé-e-s concerné-e-s ;
- la gestion courante des enseignant-e-s (mesures administratives simples) et des élèves (gestion du cadre) relève, elle, des directeurs-trices d'établissement.

L'organisation générale des regroupements de classes spécialisées doit encore faire l'objet de réflexion en relation avec la mise en place des directions d'établissement et le projet de plateformes régionales d'intégration.