Évaluation du dispositif d'assistants à l'intégration scolaire (AIS)

Verena Jendoubi

Fabienne Benninghoff

Pierre-Alain Wassmer
(analyse financière)

Janvier 2014

REPUBLIQUE
ET CANTON
DE GENEVE

POST TENEBRAS LUX

Service
de la recherche
en éducation

Évaluation du dispositif d'assistants à l'intégration scolaire (AIS)

Verena Jendoubi

Fabienne Benninghoff

Pierre-Alain Wassmer
(analyse financière)

Janvier 2014

Remerciements

Nos remerciements vont en particulier aux parents et aux élèves au bénéfice d'un AIS qui ont bien voulu répondre à nos questions et nous faire part de leur expérience avec cette nouvelle mesure.

Nous remercions également vivement les différents acteurs institutionnels des directions générales de l'enseignement primaire, du cycle d'orientation et du postobligatoire, de l'Office médico-pédagogique, de l'Office de l'enfance et de la jeunesse, du Service des emplois de solidarité, les directeurs d'établissement, le doyen et les enseignants d'avoir accepté de participer à nos entretiens et d'avoir apporté leur éclairage sur le dispositif AIS.

Un grand merci à nos collègues du SRED, Jacquelin Lurin et Maria El-Hindi, pour leurs précieux conseils et contributions à cette évaluation.

Avertissement

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

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

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

Pierre-Alain Wassmer
Tél. +41/0 22 546 71 59
pierre-alain.wassmer@etat.ge.ch

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

Internet :
http://www.ge.ch/sred

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

Document 13.024

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

Table des matières

Résumé **5**

1. Introduction **7**

1.1 Contexte 7

1.2 Mandat et objectifs 9

1.3 Démarche méthodologique et outils 10

1.4 Plan du rapport 11

2. Autres expériences d'accompagnement d'intégration scolaire **13**

2.1 Auxiliaire de vie scolaire en France 13

2.2 *Schulbegleitung* / *Integrationshilfe* en Allemagne 16

2.3 Technicien en éducation spécialisée au Québec 16

2.4 Expériences en Suisse 18

2.5 Synthèse d'autres expériences : une étonnante similitude des dispositifs expérimentés ailleurs et des difficultés sous-jacentes 19

3. Description du processus de mise en œuvre du dispositif AIS **21**

3.1 Objectifs 21

3.2 Acteurs impliqués 21

3.3 Rôles et responsabilités des acteurs 23

3.4 Population 24

3.5 Déroulement de la mise en place du dispositif 26

4. Analyse du fonctionnement du dispositif AIS **27**

4.1 Processus et critères de sélection des élèves bénéficiaires 27

4.2 Fonction et cahier des charges des AIS 29

5. Point de vue des différents acteurs sur le dispositif AIS **33**

5.1 Satisfaction 33

5.2 Impacts positifs 38

5.3 Problématiques soulevées 40

6. Analyse financière **49**

6.1 Un dispositif et un financement multiples 49

6.2 Conséquences pour l'ensemble du dispositif 56

7. Synthèse et recommandations **61**

Références bibliographiques 65

Abréviations 67

Annexes 69

Annexe 1 : Mandat 70

Annexe 2 : Lois et règlements 72

Annexe 3 : Liste des élèves au bénéfice d'un AIS ; situation en janvier 2013 78

Annexe 4 : Cahier des charges des AIS 79

Annexe 5 : Procédure (pour la phase pilote du projet) relative au traitement des demandes de la prestation « Assistance à l'intégration scolaire » 85

Annexe 6 : Grilles d'entretien 88

Résumé

Depuis la rentrée scolaire 2012/13, Genève expérimente un nouveau dispositif d'aide à l'intégration : le dispositif d'*assistants à l'intégration scolaire* (AIS). Il a pour objectif de permettre à des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers (BEP) ou porteurs d'un handicap de fréquenter une classe ordinaire, que ce soit au niveau de la scolarité obligatoire ou postobligatoire, et cela grâce à des assistants à l'intégration scolaire. Deux départements sont impliqués dans la mise en œuvre de ce dispositif en collaboration avec la Fondation Pro Juventute, à savoir le département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP) et le département de la solidarité et de l'emploi (DES).

Ce projet pilote répond à une volonté politique de promouvoir le projet d'une école inclusive, qui s'est notamment traduite en 2010 par l'entrée en vigueur d'une loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (LIJBEP). Ce cadre légal préconise les solutions intégratives, du moment que celles-ci répondent au bien-être et aux possibilités de développement de l'enfant ou du jeune, tout en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaire.

Au cours de la première année de sa phase pilote, le dispositif AIS s'est adressé en particulier à des élèves avec un handicap sensoriel ou une mobilité réduite ; 29 élèves ont ainsi pu bénéficier d'un tel accompagnement. Pour certains, cette prestation était temporaire ou ponctuelle ; pour d'autres, il s'agissait d'un soutien plus soutenu et à plus long terme. Douze assistants d'intégration scolaire, en emploi de solidarité (EdS) et engagés par Pro Juventute, ont assumé ce rôle. Ils accompagnent l'élève dont ils ont la charge dans le quotidien scolaire tout en favorisant son intégration sociale ainsi que le développement de son autonomie. La durée et les périodes d'intervention sont adaptées aux besoins individuels.

Le Service de la recherche en éducation (SRED) a été mandaté par la secrétaire générale du DIP pour évaluer la première année de mise en œuvre du dispositif AIS. Cette évaluation a pour but d'analyser le fonctionnement du dispositif et son impact en termes de satisfaction des différents partenaires, afin de mettre en évidence les points forts et les points faibles de ce nouveau dispositif. Dans cette perspective, des entretiens ont été menés auprès des différents acteurs concernés, à savoir des parents, des élèves, des enseignants, des directions d'établissement ainsi que des acteurs institutionnels.

L'analyse de dispositifs d'intégration semblables implantés dans d'autres pays, notamment en France, en Allemagne et au Canada – l'expérience d'une telle assistance individuelle est très récente en Suisse – met en évidence une grande similarité des problèmes rencontrés : la difficulté de délimiter le champ d'intervention, notamment par rapport aux aspects pédagogiques, des assistants peu qualifiés et un statut peu valorisé ainsi que des conditions d'engagement difficiles, voire précaires. Malgré cela, ces dispositifs sont considérés comme une réponse favorable à l'intégration. Une enquête récente en France souligne que le soutien apporté par les assistants d'intégration scolaire répond aux attentes des personnes concernées (parents, enseignants) ; les assistants d'intégration expriment également une grande satisfaction par rapport à leur mission, mais manifestent leur désapprobation quant à leur statut.

L'évaluation du dispositif pilote de Genève montre que les différents acteurs concernés estiment qu'il contribue fortement à la réalisation de l'intégration scolaire des élèves à BEP. Ainsi, les parents expriment une grande satisfaction après cette première année d'expérience positive pour leur enfant. Les AIS, motivés par leur nouvelle activité, se sont rapidement identifiés à cette fonction, trouvant de la satisfaction à soutenir l'élève accompagné dans sa progression. Quant aux enseignants, leur jugement est également positif : la présence de l'AIS en classe est généralement vécue comme une aide indispensable pour que l'accueil d'un élève à BEP puisse se faire dans de bonnes conditions.

Mais la première année de mise en place du dispositif AIS a aussi soulevé quelques difficultés. Ainsi, l'évaluation révèle un manque de clarté dans la répartition des rôles et des responsabilités des multiples acteurs impliqués, ce qui complexifie la gestion du projet. On peut regretter l'absence d'un chef de projet. Il y avait également un certain flou quant au périmètre de la population cible. En ce qui

concerne le rôle des AIS, dans la pratique l'accompagnement d'enfants à BEP s'est avéré être plus complexe que prévu, leurs tâches dépassant régulièrement la simple aide technique pour s'immiscer, malgré eux, sur le terrain de la pédagogie. Selon les situations, il a été parfois difficile de cantonner l'assistance à une simple suppléance pour surmonter des obstacles physiques. Par ailleurs, le statut des AIS, lié au contrat d'emploi de solidarité et le manque de reconnaissance et de valorisation de leur fonction, constitue pour eux une source d'insatisfaction.

En conclusion, le projet AIS a rencontré un vif succès. Mais en vue de sa pérennisation, des ajustements devront être effectués, ce qui amène les auteurs du rapport à proposer quelques pistes d'amélioration sous forme de recommandations (cf. *Synthèse et recommandations*, p. 59).

1. Introduction

Dans le canton de Genève, le règlement d'application de la loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers (BEP) ou handicapés (LIJBEP[1]) prévoit des mesures renforcées pour soutenir la scolarité de ces élèves dans l'enseignement ordinaire. C'est dans ce contexte que le département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP) a mis en place, à titre expérimental, le dispositif d'assistants à l'intégration scolaire (AIS) qui propose un accompagnement à des élèves à BEP ou handicapés. Conçu comme un projet pilote sur une durée de deux ans (2012-2014), ce dispositif fera l'objet d'une évaluation afin de procéder aux éventuels ajustements qui pourraient s'avérer nécessaires en vue de sa pérennisation.

1.1 Contexte

La notion d'*inclusion* appliquée à la scolarisation des enfants et jeunes à BEP ou handicapés[2] est devenue une préoccupation centrale pour les décideurs en Europe et en Suisse. Ella a notamment été développée sous l'impulsion de l'UNESCO suite à la déclaration de Salamanque de 1994 « sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux » qui affirme le droit de tous les élèves à la scolarisation. Elle a également fait l'objet de la 48e session de la Conférence internationale de l'éducation, organisée à Genève en 2008, sous le titre « L'éducation pour l'inclusion, la voie de l'avenir ». Ainsi, depuis la fin des années 2000, on note une évolution des politiques publiques en matière d'éducation qui traduit la volonté de promouvoir l'intégration de ces élèves dans l'enseignement ordinaire.

Contexte fédéral

Au niveau fédéral, l'entrée en vigueur, en janvier 2008, de la nouvelle péréquation financière et de la répartition des tâches entre Confédération et cantons (RPT) a introduit un changement important en raison du transfert de la responsabilité formelle, juridique et financière de la scolarisation spéciale des enfants et des jeunes (de 0 à 20 ans) de la Confédération vers les cantons. Pour accompagner cette transmission de compétences, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a élaboré, en 2007 (entré en vigueur en 2011), un concordat intercantonal[3] sur la pédagogie spécialisée qui définit les prestations minimales devant être proposées par chacun des cantons signataires[4]. Cet accord qui vise une harmonisation entre les cantons affirme le principe d'intégration des enfants et jeunes handicapés dans les classes ordinaires. Cela signifie que les solutions intégratives sont à préférer aux solutions séparatives, « ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant et du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires » (Art. 2, al. b).

En outre, dans le cadre de la RTP, les cantons sont tenus d'élaborer un concept cantonal dans le domaine de l'enseignement spécialisé. A l'heure actuelle, 12 cantons et demi-cantons (BL, BS, GL, GR, LU, NW, OW, SH, SZ, TG, UR, ZG) ont déjà défini un tel concept qui a été approuvé par l'autorité cantonale concernée.

---

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

[2] Etant donné que les enfants et jeunes handicapés font partie des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers (BEP), tel que cela est précisé dans l'art.2, al.1 de la LIJBEP, nous utiliserons, par la suite, le terme « élèves à BEP ».

[3] http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_f.pdf

[4] En août 2013, 15 cantons ont signé cet accord : AR, BL, BS, FR, GE, GL, JU, LU, NE, OW, SH, UR, VD, VS, TI.

Contexte cantonal

Dans le canton de Genève, l'intégration des enfants et jeunes à BEP et handicapés dans l'école ordinaire de l'enseignement public genevois fait partie des 13 priorités édictées par le conseiller d'Etat chargé du département en 2005. Ce texte programmatique souligne, entre autres, l'intention d'augmenter le nombre d'enfants et de jeunes handicapés intégrés dans le système scolaire ordinaire. Cela dit, les prémices du développement de l'intégration des enfants « différents » sont bien antérieures et datent de la fin des années 1970. C'est en particulier l'insertion des classes spécialisées dans les bâtiments scolaires qui a été soutenue et, dans la mesure du possible, on a favorisé la réintégration dans le cursus ordinaire des élèves fréquentant ces classes spécialisées. Par ailleurs, des intégrations partielles dans l'enseignement ordinaire d'enfants fréquentant une institution spécialisée se pratiquent également depuis plusieurs années. Les enseignants ou les éducateurs spécialisés de ces institutions assurent généralement un appui pédagogique ou un suivi auprès de l'élève intégré dans une classe ordinaire. D'autres types d'accompagnements ont également été pratiqués : soit par les parents eux-mêmes, soit par des personnes engagées par les parents ou encore par l'intermédiaire de l'association genevoise de l'intégration sociale (AGIS). Ces dernières années, pour des situations de handicap moteur, l'école a souvent fait appel à des civilistes ou à des maîtres remplaçants à qui l'on confiait cette mission spécifique.

En matière législative, on peut noter que depuis 10 ans, la situation a bien évolué. En 2003, une loi générale sur l'intégration des personnes handicapées (LIPH[5]) dans la société est adoptée par le Grand Conseil et en décembre de la même année, un projet de loi sur leur intégration scolaire est déposé. Pour appuyer la volonté du DIP de rendre l'enseignement ordinaire davantage accessible aux élèves handicapés, une classe d'intégration scolaire pour élèves handicapés mentaux a été ouverte, en automne 2004, au cycle d'orientation de Bois-Caran.

En 2008, le canton s'est doté d'une loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à BEP ou handicapés (LIJBEP) qui est entrée en vigueur en janvier 2010. Elle a été complétée par un règlement d'application (RIJBEP[6]) (entré en vigueur le 29 septembre 2011). Toujours en 2008, Genève a signé l'accord intercantonal (concordat) sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Durant la même période, une évaluation du fonctionnement de l'enseignement spécialisé[7] a entraîné la création de l'Office médico-pédagogique (remplaçant le Service médico-pédagogique) et la mise en place d'une direction de l'enseignement en charge des élèves à besoins spécifiques articulée avec l'enseignement ordinaire. Actuellement, un concept cantonal sur l'école inclusive, intégrant la pédagogie spécialisée, est en cours d'élaboration et qui a pour objectifs : l'augmentation du taux d'intégration d'élèves à BEP dans l'enseignement ordinaire ; l'augmentation du taux de retour de l'enseignement spécialisé vers l'enseignement ordinaire ; le renforcement de la collaboration entre enseignement ordinaire et enseignement spécialisé ; le développement de nouveaux projets intégratifs, collectifs et individuels (cf. *Correspondances de l'enseignement primaire* no 58, DIP, janvier 2013).

Si le cadre légal affirme le principe d'intégration, il doit nécessairement s'accompagner de mesures qui soutiennent l'intégration des enfants et des jeunes à BEP ou handicapés dans la division ordinaire du système scolaire public. Ainsi, le règlement précise des mesures de pédagogie spécialisée en classe ordinaire : « Cette prestation comprend le soutien individuel à l'élève dispensé en classe ordinaire par des enseignants spécialisés ou des éducateurs sociaux ou spécialisés, par des assistants à l'intégration scolaire qualifiés ainsi que, subsidiairement à l'assurance-invalidité, par des interprètes en langue de signe français (LSF), des codeurs en langage complété (LPC) et des spécialistes du soutien en basse vision » (art. 10, al. 4) (cf. annexe 2). C'est dans ce contexte que l'État de Genève a conçu un dispositif pilote d'assistance à l'intégration scolaire (AIS). Une première version de ce projet d'appui a

[5] http://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_K1_36.html

[6] www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_c1_12p01.html

[7] Y. Boggio, M. Dandelot (2010). *Fonctionnement de l'enseignement spécialisé.* Rapport final. Evaluanda et le département de l'instruction publique, de la culture et du sport.

été formulée en juillet 2010[8]. Elle s'appuyait sur l'une des recommandations issues du rapport final de l'évaluation de l'enseignement spécialisé[9] qui proposait notamment une nouvelle forme d'appui simple à l'intégration. Elle avait alors suscité un accord oral entre MM. Beer et Longchamp, respectivement conseillers d'État en charge du département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP) et du département de la solidarité et de l'emploi (DSE). Mais ce n'est qu'en octobre 2011 qu'un groupe de travail réunissant différents acteurs concernés par la réalisation d'un tel dispositif a été constitué et a œuvré à la mise en place de l'actuel dispositif pilote des AIS. Depuis la rentrée scolaire 2012, douze AIS assument l'accompagnement des premiers élèves bénéficiaires de cette nouvelle prestation.

1.2 Mandat et objectifs

En automne 2012, la secrétaire générale du DIP a adressé une demande d'évaluation du dispositif pilote AIS au Service de la recherche en éducation (SRED). Sur la base du mandat signé en février 2013, le SRED a conçu un projet qui propose une analyse du fonctionnement des premiers mois de la phase probatoire du dispositif AIS et de son impact sur les différents partenaires impliqués. Les résultats et les recommandations qui en découlent devraient contribuer au processus d'ajustement de ce dispositif en vue de sa pérennisation.

L'évaluation du dispositif AIS se décline en deux objectifs d'analyse :

- **Objectif 1 : Fonctionnement du dispositif**
  Processus et critères de sélection des élèves bénéficiaires ; pertinence du cahier des charges des AIS ; pertinence du système financier actuel.

Le premier objectif consiste à décrire le processus de mise en place du dispositif AIS ainsi que les ajustements qui ont déjà eu lieu au cours de cette première phase probatoire. Un accent particulier est mis sur le processus et les critères de sélection des élèves bénéficiaires d'AIS : comment sont sélectionnés les élèves ? Selon quels critères ? Le processus a-t-il évolué dans le temps ?

La question de la pertinence du cahier des charges des AIS est abordée. Le travail effectué par les AIS correspond-il au cahier des charges ? Des prestations devraient-elles être ajoutées ou enlevées ?

Une partie spécifique est consacrée à la pertinence du système financier actuel. La description des cheminements du financement et des conditions légales, réglementaires ou contractuelles des différents apports en ressources doit faire apparaître les conséquences pratiques des choix financiers.

- **Objectif 2 : Impact et satisfaction du dispositif**
  L'impact du dispositif sur les élèves bénéficiaires, leur famille et le fonctionnement de la classe : apports et/ou difficultés ; satisfaction des principaux partenaires (élèves, parents, AIS, enseignants, directeurs et responsables concernés).

Le deuxième objectif vise l'analyse de la satisfaction des principaux partenaires et bénéficiaires du dispositif AIS : les AIS eux-mêmes sont-ils satisfaits du travail effectué ? Comment qualifient-ils leurs relations avec le personnel enseignant et avec les élèves ? Les parents et les élèves sont-ils satisfaits des prestations des AIS ? Leurs besoins sont-ils couverts ? Quels sont les bénéfices pour les enseignants ? Quel est l'impact de la présence d'un AIS dans une classe ?

[8] J.P. Biffiger, Y. Boggio (2010) : *Projet pilote ADSIN. Vers une société inclusive pour les enfant et jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés* (document provisoire), Genève.

[9] Recommandation 9, « Déployer des nouvelles ressources en appui à l'intégration ». In Y. Boggio, M. Dandelot (2010). *Fonctionnement de l'enseignement spécialisé.* Rapport final. Evaluanda et le département de l'instruction publique, de la culture et du sport.

1.3 Démarche méthodologique et outils

Le choix d'une démarche qualitative pour mener cette évaluation s'est imposé à la fois en raison du délai du mandat relativement court et des caractéristiques du dispositif (nombre restreint de prestataires et de bénéficiaires du dispositif AIS). Afin de répondre aux objectifs fixés par le mandat, les outils de récolte d'information suivants ont été retenus : analyse documentaire, entretiens – individuels ou collectifs – auprès des prestataires et des bénéficiaires du dispositif. Avant de présenter plus en détail ces outils, il convient de définir le périmètre de l'évaluation.

Périmètre de l'évaluation

En tant que projet pilote, la première année de fonctionnement du dispositif se caractérise par une évolution progressive, tant au niveau du nombre des élèves bénéficiaires (les arrivées et sorties ont eu lieu tout au long de l'année) qu'en ce qui concerne certains processus (par exemple la procédure de sélection ou le processus financier qui ont été adaptés). Si l'investigation du fonctionnement du dispositif doit tenir compte de cette évolution, il était cependant indispensable de déterminer un périmètre pour étudier impacts et satisfaction que le dispositif suscite chez les différents acteurs. A cet effet, nous avons retenu l'état de situation au 1er janvier 2013 pour déterminer la population de référence en termes d'élèves, de parents et d'enseignants concernés (cf. annexe 3).

A cette date, le dispositif comptait 16 élèves[10] :

- 14 au primaire (9 au cycle élémentaire, 3 au cycle moyen et 2 uniquement au parascolaire) ; 6 des 14 élèves étaient intégrés à plein temps dans une classe ;
- 1 en école de formation préprofessionnelle (EFP) ;
- 1 au secondaire II.

Le suivi de ces 16 situations d'élèves impliquait les acteurs suivants :

- 12 assistants d'intégration scolaire ;
- 14 enseignants du primaire (dont deux duos) ; 6 enseignants spécialisés ; 2 enseignants de l'EFP ; les enseignants de l'élève intégré au collège ;
- 13 directeurs d'établissements primaires et le responsable EFP ainsi que le doyen d'un collège ;
- les animateurs parascolaires de 5 établissements ;
- les deux coordinateurs scolaires AIS ;
- les différents acteurs institutionnels (cf. *Figure 3*, p. 22).

Outils de récolte d'informations

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

- Une *analyse documentaire* de différents écrits concernant le dispositif AIS produits par les acteurs du système tels que par exemple le cahier des charges respectivement du coordinateur AIS et des AIS, ainsi que les documents concernant les procédures et les procès-verbaux du groupe de travail AIS. Pour alimenter les pistes de réflexion, une recherche documentaire sur les expériences menées dans d'autres pays a également été effectuée.
- Des *entretiens semi-directifs* menés auprès (i) des représentants des principales institutions impliquées afin de mieux appréhender le fonctionnement du dispositif AIS et de récolter des données utiles à l'analyse financière (10 entretiens) ; (ii) de l'ensemble des AIS afin de faire ressortir leur vécu et leur perception de cette nouvelle fonction professionnelle (12 entretiens) ;

[10] Quatre élèves ayant bénéficié d'un accompagnement très ponctuel (mobilité réduite suite à une opération) avaient déjà quitté le dispositif avant janvier 2013.

(iii) de six parents et de six élèves au bénéfice d'un accompagnement AIS pour investiguer leur appréciation et leur satisfaction. Compte tenu du calendrier serré du projet, nous avons limité cette investigation à un groupe d'élèves représentatif de l'ensemble des situations connues en janvier 2013. La sélection de notre échantillon (7 situations[11]) s'est appuyée sur des critères tels que : âge, type de handicap et situation scolaire (cf. annexe 3, lignes en gras). Par ailleurs, nous n'avons pas retenu les situations d'élèves intégrés uniquement au parascolaire, ni celle qui concernait une institution (EFP) du secteur spécialisé.

- Deux séances de travail collectives, (i) l'une avec 7 enseignants accueillant un AIS dans leur classe (3 autres enseignants ont été interviewés individuellement) ; (ii) l'autre avec 3 directeurs d'établissements primaire (le doyen du collège concerné par une intégration a été vu individuellement).

Pour mener à bien ces entretiens, des grilles d'entretien ont été développées pour chaque type d'acteurs (cf. annexe 6). L'ensemble des entretiens ont fait l'objet d'un enregistrement et d'une transcription synthétique sous la forme d'un résumé analytique.

Tableau 1 : Ensemble des entretiens menés pour l'évaluation du dispositif AIS

Interlocuteurs	Type d'entretien	Nombre de personnes concernées
Acteurs institutionnels : DIP, DSE, Pro Juventute	individuel	10
Syndicat (SIT)*	individuel	1
AIS	individuel	12
Enseignants	*une séance collective* + individuel	*7* 3
Directeurs d'établissement **Doyen PO**	*une séance collective* individuel	*3* 1
Parents	individuel	6
Élèves	individuel	6

* Entretien mené dans le cadre de l'analyse financière.

1.4 Plan du rapport

Le rapport s'ouvre sur un bref aperçu d'expériences similaires faites dans quelques pays *(chapitre 2)*, pour enchaîner, dans le *chapitre 3*, avec la description du dispositif AIS genevois. Le *chapitre 4* est consacré à l'analyse de deux axes du fonctionnement du dispositif AIS définis dans le mandat, à savoir la sélection des élèves bénéficiaires et le cahier des charges des AIS. Le *chapitre 5* fait émerger les points de vue des différents acteurs, d'abord en termes de satisfaction et d'impacts positifs avant de développer les différents aspects problématiques. Une analyse financière est présentée dans le *chapitre 6*. Enfin, le *chapitre 7* synthétise les résultats obtenus en mettant en évidence aussi bien les points positifs du dispositif actuel que les points problématiques, et débouche sur quelques recommandations.

[11] Dans cinq situations, parents et élèves appartenaient à la même famille ; pour une situation, seul le parent a été interviewé, pour une autre uniquement l'élève.

2. Autres expériences d'accompagnement d'intégration scolaire

Ce chapitre présente quelques exemples d'expériences d'accompagnement d'intégration scolaire menés dans d'autres pays et régions comme la France, l'Allemagne et le Québec. Enfin, un bref point de la situation est effectué pour la Suisse.

2.1 Auxiliaire de vie scolaire en France

Emergence de la fonction d'accompagnement

En France, les bases réglementaires de l'intégration scolaire sont définies, en 1975, dans une loi qui prévoit le principe de l'intégration des enfants et des jeunes handicapés dans le système scolaire ordinaire. Bien que considérée comme floue et sujet à interprétation, cette loi a néanmoins contribué au développement, au niveau local, des premières initiatives d'accompagnement, celles-ci émanant avant tout de parents motivés et organisés en associations.

En 2003, ce dossier est repris par l'Education nationale qui définit alors le statut de ce qui est aujourd'hui communément appelé *Auxiliaire de vie scolaire* (AVS). On distingue deux types d'AVS : les auxiliaires de vie scolaire *individuels* qui sont affectés à un ou plusieurs élèves en situation de handicap intégrés en classe ordinaire et les auxiliaires de vie scolaires *collectifs*, qui eux sont rattachés à des structures de scolarisation collective pour élèves handicapés, intégrées dans des établissements scolaires ordinaires, telles les classes d'intégration scolaire (CLIS) au niveau du primaire et les unités pédagogiques d'intégration (UPI) au niveau du secondaire.

Dans un premier temps, les emplois d'AVS s'adressaient à des personnes titulaires d'un baccalauréat, essentiellement des étudiants, engagés sous l'égide d'un contrat de droit public à durée déterminée – généralement une année – renouvelable jusqu'à une durée maximale de six ans[12]. Au moment du recrutement, aucune qualification particulière dans le domaine du handicap n'est exigée. Une formation de 60h à effectuer au cours de la première année d'emploi est en principe obligatoire, mais elle n'est pas organisée dans toutes les régions. Depuis 2005, un autre type de contrat pour être AVS a vu le jour, les Emplois de Vie Scolaire (EVS). Il s'agit d'un contrat unique d'insertion pour des personnes au chômage de longue durée, renouvelable tous les six mois jusqu'à trois ans maximum. Si ce nouveau type de contrat a pour objectif de pouvoir répondre à la forte hausse des demandes d'intégration intervenue depuis 2005, il s'agit également d'une mesure participant à la lutte contre le chômage. En 2010, deux tiers des AVS étaient engagés en contrat d'EVS (Bossard, 2012).

Depuis l'entrée en vigueur, en 2005, de la loi qui pose le principe de l'égalité des droits à la scolarisation des enfants et jeunes en situation de handicap et qui prévoit la possibilité d'apporter des aménagements en fonction des besoins de cette population dans le cadre de l'enseignement ordinaire, l'accueil de ces élèves en milieu scolaire ordinaire a augmenté de 60% atteignant 214'000 en 2012[13]. Ils seraient alors plus de 41'500 accompagnants à s'occuper d'environ 65'000 élèves en situation de handicap. Malgré cette évolution de la situation et l'importance du nombre d'AVS, les conditions

[12] Actuellement, une bonne partie des AVS sont engagés sous un autre type de contrat, un contrat unique d'insertion pour des personnes en chômage de longue durée.

[13] Sources ministérielles citées dans l'article du *Monde* du 27.01.2012, *« Scolarisation des enfants handicapés : l'ensemble des pratiques enseignantes doit être repensé »*. *http://www.lemonde.fr/societe/article/2012/01/26/scolarisation-des-enfants-handicapes-les-pratiques-enseignantes-doivent-etre-repensees_1635049_3224.html*

d'emploi de ces derniers sont restées très précaires et peu valorisées (durée d'emploi limitée, absence de qualification et salaire minimal). La professionnalisation de cette fonction est revendiquée depuis longtemps, à la fois par les associations et les syndicats d'enseignants. Plusieurs groupes de travail ont, par le passé, été mandatés pour chercher des solutions, mais leurs propositions sont, jusqu'à présent, restées lettres mortes. A ce propos, on évoque l'entente parfois difficile entre le monde de l'école et celui du médico-social, mais aussi les contraintes budgétaires. Toutefois, le 22 août 2013, le Premier ministre a décidé, suite aux récentes conclusions formulées par le dernier groupe de travail[14], « de reconnaitre et de valoriser les auxiliaires de vie scolaire (…). Ainsi, les 28'057 assistants d'éducation qui exercent ces missions d'accompagnement des élèves en situation de handicap se verront proposer un contrat à durée indéterminée au terme de leurs six ans d'exercice en contrat à durée déterminée »[15]. Cela signifie que la fonction d'AVS accède au statut de métier qui fera l'objet d'une nouvelle formation et d'un nouveau diplôme d'Etat.

La mission des AVS est centrée sur l'accompagnement des élèves à BEP ou handicapés pour lesquels une commission départementale d'éducation spécialisée statue sur le bien-fondé de l'octroi d'une telle mesure, et ce quelle que soit l'origine de leur handicap[16] ou leur degré d'enseignement. Mais la majorité des accompagnements (80%) concernent le primaire[17] Cette aide est envisagée comme une compensation du handicap de l'élève et vise le développement de sa capacité à être autonome. Officiellement, l'AVS peut être amené à accompagner l'élève à BEP ou handicapé[18]:

- dans les actes de la vie quotidienne (déplacements, installation à la place de travail, passage aux toilettes, cantine scolaire, soins d'hygiène, etc.) ;
- dans les activités d'apprentissages scolaires et dans l'assistance méthodologique (répétition de consignes, prises de notes, aide à la concentration, stimulation, etc.) ;
- dans le but d'améliorer sa socialisation (mise en relation avec les camarades de classe, participation aux activités collectives, développement de l'autonomie, etc.) ;
- dans certaines activités extérieures à l'école (restaurant scolaire, piscine, sorties, etc.).

Après dix ans d'expérience, quel bilan ?

À partir de plusieurs enquêtes analysant le fonctionnement du dispositif des AVS sous différents angles, voici quelques éléments de bilan :

- *Les AVS, une condition pour atteindre les objectifs de l'école inclusive*. On note un consensus général au sujet de la pertinence de ce dispositif d'accompagnement, jugé indispensable pour assurer une scolarisation de qualité. L'introduction des AVS a permis une augmentation sensible du nombre d'enfants en situation de handicap accueillis dans l'enseignement ordinaire.
- *Un accompagnement qui apporte satisfaction.* Une enquête effectuée dans le département de l'Ain[19] montre que ce mode d'accompagnement satisfait plus de 95% des parents, enseignants et AVS. Cette satisfaction est corrélée avec les constats, faits par ailleurs, d'amélioration en termes de connaissances et de savoir-faire des élèves et de leurs relations aux autres.

[14] En juin 2013, le groupe de travail présidé par Pénélope Komites a livré son rapport *Professionnaliser les accompagnants pour la réussite des enfants et adolescents en situation de handicap.*

[15] Communiqué de presse *« Accompagnement des élèves en situation de handicap : la reconnaissance d'un vrai métier »* du 22 août 2013.

[16] En 2012, plus de la moitié des élèves accompagnés présentent soit des troubles intellectuels ou cognitifs (27%), soit des troubles psychiques (26%) ; 14% des élèves ont des troubles moteurs.

[17] Rapport des Inspections générales des Ministères des affaires sociales et de la santé, de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche (2012). *L'accompagnement des élèves en situation de handicap. Les prescriptions : état des lieux - propositions.*

[18] Bulletin officiel du Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, juin 2003.

[19] PEP 01, APAJH (en collaboration avec l'Education nationale) (2013). *Etude sur le profil, le rôle et la position de l'AVS individuel. Le point de vue des AVS, des parents et de enseignants de l'Ain.*

- *Des AVS très investis dans leur fonction*. L'étude de Belmont, Plaisance et Vérillon révèle que les AVS font preuve d'une grande motivation et d'un important investissement. Selon ces auteurs, le dispositif reposerait principalement sur cette motivation personnelle. Celle-ci résulte à la fois de l'intérêt que les AVS portent au travail éducatif avec des enfants et de la satisfaction que leur procure ce travail. A cela s'ajoutent des considérations d'ordre éthique les amenant à défendre l'importance d'une scolarisation en milieu ordinaire des élèves à BEP. D'ailleurs, une large majorité des AVS aimerait exercer ce travail le plus longtemps possible (enquête dans l'Ain) et selon une enquête nationale menée en 2008[20], 87% des AVS souhaiteraient s'inscrire durablement dans ce métier si celui-ci était reconnu, changeait de statut et donnait lieu à une formation diplômante.
- *La relation avec les enseignants des classes d'accueil jugée plutôt positivement*. Globalement, les différents résultats montrent que les AVS sont majoritairement satisfaits des relations instaurées avec les enseignants titulaires. Ils estiment trouver du soutien auprès d'eux et se sentent reconnus par ces professionnels. Dans une majorité de cas, AVS et enseignants disent travailler en complémentarité tout en laissant aux AVS la possibilité de prendre des initiatives. Cependant, si ces relations sont souvent décrites comme simples par les uns et les autres, elles le seraient beaucoup moins en pratique, des dissonances ayant été mises en évidence par Toullec-Théry dans son analyse comparant discours et pratiques (2012) : non seulement, le partage autour des situations d'enseignement et d'apprentissage est peu effectif, mais les territoires respectifs ont aussi tendance à se chevaucher. La distinction des rôles, perçue comme simple sur un plan théorique (l'enseignant est le garant de la pédagogie et l'AVS celui des aspects matériels), s'avère être plus compliquée sur le terrain. Etant amené à réaménager des situations d'apprentissage, l'AVS « ne s'en tient pas aux seuls aspects matériels. Il se situe à la fois sur le double registre de la compensation du handicap et de l'accessibilité des situations d'enseignement-apprentissage » (Toullec-Théry, 2012).
- *Un statut pas à la hauteur de la fonction*. « Ce qui frappe au premier abord lorsque l'on s'intéresse à la question des auxiliaires de vie scolaire, c'est le paradoxe d'une situation où les attentes placées envers ces personnels sont inversement proportionnelles au statut social de leur fonction » (Mazereau & al., 2008). Au fil des années, la mission de l'AVS s'est avérée être bien plus complexe et exigeante que prévu. En théorie, l'accompagnement est considéré comme un soutien « matériel » ou « technique » pour combler le handicap de l'enfant. Mais « pratiquement, la tâche de l'auxiliaire est difficile : il lui revient d'ajuster son action, de n'en faire ni trop ni trop peu et de reconsidérer périodiquement ce réglage d'attitude. La fonction se caractérise donc par l'originalité d'une combinaison inévitable entre des tâches souvent peu qualifiées et une analyse critique permanente de son action qui suppose beaucoup d'intelligence et de maturité. Cette particularité rend indispensable un encadrement professionnalisé et un accompagnement psychologique des auxiliaires qui doivent sans cesse marquer leur territoire – mais pas trop cependant – dans une constellation d'acteurs eux-mêmes surimpliqués – parents, enseignants, soignants – et dans un contexte saturé d'affectivité. Pour ces raisons, le "métier" d'auxiliaire d'intégration n'en est peut-être pas un au sens habituel du terme »[21]. Par conséquent, l'exercice de cette fonction nécessite de multiples savoirs et savoir-faire (notamment sur le plan relationnel, celui de l'accompagnement) ainsi que des qualités personnelles (empathie, tolérance, écoute, adaptabilité, etc.). Malgré cela, le statut des AVS n'a pas évolué depuis 2003 tout en étant vivement critiqué depuis plusieurs années par les différents milieux professionnels impliqués. L'engagement à durée limitée des AVS pose, quant à lui, le problème du renouvellement constant des AVS entraînant une perte de l'expérience professionnelle acquise par ces personnes sur le terrain.
- *Une formation des AVS insuffisante*. La formation à l'emploi de 60h, qui n'intervient qu'après la prise de fonction, est jugée par les AVS non seulement comme trop tardive, mais aussi comme

[20] UNAÏSSE (2008). *Enquête nationale sur les conditions de travail des accompagnants scolaires (AVS et EVS)*. http://unaisse.free.fr/actu_07_08/actu_resultat_enquete_18avril08.html.

[21] Puig, J. (2000). *Les chemins IRIS*. Cité par Chochetel, G. & Edouard, M. (2009). *Auxiliaire de vie scolaire : accompagner l'élève handicapé*. CRDP d'Auvergne, p. 9.

mal ajustée à leurs besoins (des contenus trop théoriques et donc trop éloignés de la pratique). Les AVS relatent également le manque d'occasions permettant d'approfondir les connaissances acquises. Ils souhaiteraient aussi aborder de manière suivie les différents problèmes auxquels ils sont confrontés sur le terrain.

2.2 *Schulbegleitung* / *Integrationshilfe* en Allemagne

L'Allemagne a une longue tradition d'enseignement spécialisé pour les enfants handicapés. Cependant, depuis le début des années 2000 et en particulier depuis l'entrée en vigueur en 2009, de la convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées, certains Länder à l'image de la Bavière et de Thuringe privilégient désormais l'inclusion scolaire. Dès lors, le nombre d'élèves à BEP intégrés dans l'enseignement ordinaire et accompagnés par des *Schulbegleiter/innen* (accompagnants scolaires) a fortement augmenté ces dernières années. Ces accompagnants apportent un soutien individuel aux enfants à BEP qui présentent un handicap mental, physique ou sensoriel, ou encore un trouble du spectre autistique, pour leur permettre d'accomplir les différentes tâches du métier d'élève dans un contexte scolaire ordinaire. Malgré l'augmentation de ce type de prestation, on note dans les deux Länder cités l'absence d'un concept-cadre définissant le rôle, le champ d'activités et les responsabilités de ces accompagnants, tout comme les prérequis en matière de compétences et de connaissances nécessaires à l'exercice de cette activité.

L'enquête de Dworschak (2012) effectuée auprès des accompagnants bavarois montre que le champ d'activités de ces personnes est très vaste et concerne aussi bien les actes de la vie quotidienne que des tâches pédagogiques. Malgré le fait qu'il est souvent précisé que les accompagnants ne sont pas des enseignants bis, il n'est au quotidien pas aisé de définir une frontière entre les interventions pédagogiques et celles d'ordre psycho-social ou pratique. L'auteur en déduit qu'il paraît peu réaliste de vouloir restreindre le travail des accompagnants scolaires au seul soutien dans les gestes de la vie quotidienne en excluant toute tâche pédagogique. Dès lors, se pose la question du niveau de formation exigé pour remplir la fonction d'accompagnant. Dworschak plaide pour une approche différenciée qui tiendrait compte du type de prise en charge de l'enfant. Ainsi, l'aide dans les gestes quotidiens (dans les déplacements, pour les soins, etc.) n'exigerait pas de qualification professionnelle particulière contrairement à la prise en charge de situations nécessitant un soutien pédagogique, ainsi que la prise en charge d'enfants autistes ou avec de graves troubles de comportement.

Convaincu de la nécessité d'une professionnalisation du métier de *Schulbegleiter/in*, un projet pilote a été mis en place à Thuringe en 2009 en vue d'expérimenter, durant trois ans, un nouveau curriculum de formation développé à cet effet pour les futurs *Schulbegleiter/innnen*, apportant ainsi une base cohérente à ce nouveau métier. Pour l'instant, les résultats de cette expérience n'ont pas encore fait l'objet d'une publication.

2.3 Technicien en éducation spécialisée au Québec

Après avoir développé, dans les années 1960, les services éducatifs spécialisés et les écoles spéciales, le ministère de l'éducation du Québec adhère, dès la fin des années 1970, au principe de l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (HDAA) en vue de favoriser leur intégration sociale. Par la suite, ce mouvement d'intégration est ralenti par une décision de la Cour Suprême du Canada, saisie dans le cadre d'un litige entre des parents et une instance scolaire. Puis, en 1999, le ministère réitère sa volonté d'intégrer les enfants HDAA dans l'enseignement ordinaire. Le plan d'action « Une école adaptée à tous les élèves ; Politique de l'adaptation scolaire », insiste, entre autres, sur la nécessité d'adapter les services éducatifs aux besoins et aux capacités de chaque élève handicapé ou en difficulté. Le « plan d'intégration », l'équivalent du projet pédagogique individuel à Genève qui accompagne la scolarité de chaque élève, doit préciser les différentes mesures individuelles dont l'élève en question devra bénéficier. Pour favoriser l'intégration des élèves HDAA dans l'enseignement ordinaire, outre les enseignants et les

enseignants spécialisés, différents spécialistes peuvent être mobilisés (orthophonistes, psychologues, psychoéducateurs, etc.), ainsi que du personnel de soutien, à savoir les « préposés aux élèves handicapés » et les « techniciens en éducation spécialisée ». Si ces deux derniers intervenants ont pour mission d'aider l'élève handicapé ou en difficulté dans les activités quotidiennes liées à sa scolarisation, les tâches des préposés se limiteraient à une assistance de l'élève dans ses déplacements, à son hygiène et à sa sécurité. Quant aux techniciens en éducation spécialisée (TES) en milieu scolaire, ils prennent également en charge un soutien aux apprentissages (par exemple en adaptant le matériel pédagogique), mais toujours sous la responsabilité de l'enseignant. Les TES interviennent également dans le développement de l'autonomie et la gestion des problèmes de comportement. L'exercice de cette fonction exige une formation d'une durée de deux ans. Depuis l'entrée en vigueur du plan d'action gouvernemental, ce sont essentiellement ces emplois de soutien – en particulier les TES, largement plus nombreux que les préposés – qui ont connu une forte croissance, le nombre des spécialistes n'ayant, par ailleurs, que peu augmenté[22]. Dans les faits, ce sont avant tout les techniciens en éducation spécialisée qui prennent en charge l'accompagnement d'enfants ayant des difficultés.

La distinction, faite dans les documents officiels, entre les deux types d'accompagnement, préposé et technicien en éducation spécialisé, n'est pas reprise dans l'étude menée par Paquet (2008) portant sur des expériences d'intégrations, dans l'enseignement ordinaire, d'enfants avec un trouble envahissant du développement (TED) et qui bénéficiaient de l'accompagnement d'un éducateur[23]. L'auteur précise qu'elle utilise le terme éducateur, mais que, par ailleurs, cet intervenant est parfois aussi désigné par des dénominations comme *préposé à l'intégration, assistant à l'intégration* ou *auxiliaire de vie scolaire.* Dans sa conférence donnée à ce sujet au Québec en 2010, elle précise qu'il s'agit la plupart du temps de *techniciens en éducation spécialisée*. Manifestement, la distinction du rôle de ces intervenants est loin d'être claire dans la pratique.

Parmi les résultats issus de cette recherche, nous retenons les observations suivantes :

- Le soutien apporté par l'éducateur (TES) est considéré comme un élément déterminant lors de l'intégration scolaire d'un élève ayant un trouble envahissant du développement.
- La majorité des interventions des éducateurs (techniciens en éducation spécialisée) concernent le soutien aux apprentissages scolaires et ne visent que rarement le soutien à l'intégration et à l'autonomie personnelle. L'auteur relève ici une certaine contradiction à la fois avec les objectifs de l'intégration où l'intégration sociale tient une place importante et le fait que les éducateurs (TES) ne reçoivent pas de formation de pédagogue. Cependant, cette observation concorde avec les perceptions qu'ont les enseignants, les directeurs d'écoles, les parents et les éducateurs (TES) eux-mêmes de leur rôle.
- Les situations d'intégration ne sont pas suffisamment préparées, il n'y a pas de concertation entre enseignants et éducateurs (TES). Ces derniers ne connaissent ni les attentes, ni les besoins des enseignants.
- Quant à leur acceptation sociale telle que perçue par les parents, les enseignants et les éducateurs, les élèves avec un trouble envahissant du développement accompagnés d'un éducateur (TES), ne se distinguent globalement pas des leurs camarades de classe : la majorité d'entre eux se situe dans la moyenne de désirabilité sociale. Par contre, aucun ne se place dans la catégorie des plus populaires. Par ailleurs, leur acceptation sociale est meilleure dans le contexte d'activités scolaires que lors des activités de jeu. Les résultats révèlent également une corrélation avec le nombre d'heures accompagnées : plus ce nombre est élevé, moins la perception de l'acceptation sociale est bonne. A ce propos, l'auteur émet l'hypothèse que c'est moins la conséquence d'une présence accrue de l'éducateur (pouvant favoriser l'isolement de l'élève intégré), que du reflet de l'importance des caractéristiques individuelles de ces élèves (qui présentent difficultés plus prononcées).

[22] Ministère de l'Education, du loisir et du sport (2010). *Document d'appui à la réflexion. Rencontre sur l'intégration des enfants handicapés ou en difficulté.* Gouvernement du Québec.

[23] Pour l'auteur, les dénominations *éducateur, assistant, auxiliaire* ou *préposé* sont considérées comme équivalentes.

Les recommandations formulées à la suite de cette étude concernent avant tout la nécessité :

- d'évaluer de manière approfondie des besoins de l'élève avant son arrivée en classe ;
- d'organiser des échanges entre enseignant et éducateur ;
- de clarifier les rôles et responsabilités de chacun des intervenants.

2.4 Expériences en Suisse

En Suisse, depuis une vingtaine d'années, la question de l'intégration scolaire d'enfants à BEP préoccupe particulièrement les décideurs cantonaux de l'instruction publique et plusieurs formes d'intégration ont été testées. En Suisse alémanique, un réseau de professionnels *Netzwerk Integrative Schulungsformen* (Réseau de scolarisation intégrative) a été créé en 1994 et défini les conditions-cadre pour une école pour tous. Avec l'entrée en vigueur de la nouvelle péréquation financière en 2008, puis de l'accord cantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, ce processus vers une école inclusive a été accéléré, puisque plusieurs cantons disposent dès lors d'un concept cadre en la matière. Cependant, les changements effectués dans ces cantons sont encore trop récents pour avoir fait l'objet d'évaluation.

Deux cantons, Fribourg et Bâle-Ville, ont recours à des assistants d'intégration, mentionnés dans les concepts pour la pédagogie spécialisés de ces cantons. Ils ont conçu un modèle semblable pour définir le processus d'accès aux différentes mesures de soutien qui s'appuie sur un système en cascade à trois niveaux :

Tableau 2 : Modèle en cascade

Niveau	Type de mesures	Allocation des ressources
1	Les mesures pédagogiques ordinaires appartenant à l'enseignement ordinaire (p. ex. enseignement différencié)	Collective
2	Les mesures pédago-thérapeutiques (logopédie, psychomotricité, psychologie scolaire.). Ces prestations sont offertes par des spécialistes, mais dans le cadre des établissements scolaires. Ceci est particulièrement vrai dans le canton de Bâle-Ville qui favorise les collaborations enseignant-spécialiste sous forme de « team-teaching »[24]	
3	Les mesures renforcées	Individuelle

Le passage d'un niveau à l'autre se fait lorsque toutes les ressources correspondant au niveau précédent sont insuffisantes.

A Fribourg, où le concept cantonal pour la pédagogie spécialisée est dans sa dernière phase de consultation, on mentionne, parmi les mesures renforcées, les *auxiliaires de vie scolaire* à qui les responsables d'établissement ou directeurs de CO, sur décision du Service de l'enseignement spécialisé et des mesure d'aide, peuvent faire appel « pour accompagner l'élève avec un handicap physique, mental ou sensoriel ou avec trouble du spectre autistique dans les actes non pédagogiques (déplacements, camps de vacances, activités scolaires hors de l'école, soutien pour gestes quotidiens, etc.) . Ces auxiliaires de vie scolaire sont recrutés principalement parmi les étudiants ou stagiaires en pédagogie curative, en sciences sociales ou les personnes au bénéfice d'une formation d'assistants socio-éducatifs (ASE) »[25]. En attendant l'entrée en vigueur de ce concept cantonal et de la

[24] Ce modèle d'enseignement a été introduit de manière expérimentale lors de l'ouverture, en 1998, de la première classe d'intégration (une classe ordinaire accueillant quatre élèves à BEP). Depuis, leur nombre a augmenté (23 en 2008/09) et le *team-teaching* se généralise.

[25] Concept cantonal pour la pédagogie spécialisée dans le canton de Fribourg, 21 août 2012.

reconnaissance administrative de la fonction d'auxiliaire de vie scolaire, le recours à ces intervenants se fait depuis deux ans à titre exploratoire et temporaire afin de répondre à une demande naissante de ce type de prestation. Actuellement, ce sont des stagiaires, en particulier en pédagogie curative, qui sont engagés pour remplir cette fonction. Ils sont supervisés par le Service de l'intégration. Actuellement, deux élèves seraient accompagnés à temps complet, quelques élèves, à temps partiel ou de manière ponctuelle.

Le concept bâlois mentionne également la possibilité d'attribuer, en guise de mesure renforcée, un assistant personnel – un assistant socio-éducatif – à un enfant avec un handicap physique pour l'aider à surmonter les difficultés liées à son handicap. Selon les informations prises auprès de la responsable du *Fachzentrum Förderung und Integration* à Bâle, ce sont actuellement avant tout des élèves avec des troubles du spectre autistique qui bénéficient d'une assistance. Ce sont des éducateurs spécialisés ayant également effectué une formation continue sur l'autisme qui assument ce rôle. S'ils interviennent pour favoriser les relations sociales de ces enfants, en particulier la communication avec l'enseignant et avec les camarades de classe, ces éducateurs assument également des tâches pédagogiques. On préconise, là aussi, une étroite collaboration entre enseignant et assistant, ce dernier étant également amené à assumer la prise en charge pédagogique d'autres enfants de la classe. Cela permet d'éviter une trop grande focalisation sur l'enfant à BEP.

2.5 Synthèse d'autres expériences : une étonnante similitude des dispositifs expérimentés ailleurs et des difficultés sous-jacentes

L'analyse des différentes expériences menées dans d'autres pays fait apparaître une grande similarité à la fois entre les concepts et les problèmes qu'ils ont engendrés :

- l'assistance est généralement conçue comme une aide à la personne et donc comme un soutien individuel et fait partie d'une volonté politique visant une école inclusive ;
- le personnel employé est peu qualifié et la fonction d'assistant est peu valorisée. Elle n'est pas reconnue comme un métier, ce qui suscite de l'insatisfaction chez les assistants ;
- la délimitation du rôle des assistants par rapport aux autres intervenants dans une classe – notamment l'enseignant titulaire et l'enseignant spécialisé – s'avère être complexe dans la pratique quotidienne et constitue une source de difficultés : ainsi, il paraît difficile de cantonner l'assistant dans un rôle de soutien dans les gestes et les déplacements en excluant tout acte pédagogique. Cette distinction paraît d'autant plus difficile pour des situations d'enfants avec des troubles de comportement et ceux présentant un trouble du spectre autistique ;
- la professionnalisation du métier d'assistant est envisagée comme solution pour faire évoluer les dispositifs ;
- l'accompagnement individuel suscite également des interrogations concernant les éventuelles conséquences négatives : stigmatisation et « isolement » de l'élève, relation de dépendance avec l'assistant, etc.

3. Description du processus de mise en œuvre du dispositif AIS

En l'absence d'un document cadre qui définit le projet et ses objectifs, les auteurs du rapport proposent de décrire le dispositif AIS à partir des différents documents disponibles: le cahier des charges des AIS, la présentation du dispositif à la Commission de l'enseignement primaire (juin 2012), la procédure relative au traitement des demandes de la prestation AIS (28.05. 2013), les entretiens avec des acteurs institutionnels impliqués dans la mise en place du dispositif. Sont présentés dans ce chapitre les objectifs du projet, les acteurs impliqués, les rôles et responsabilités des différents acteurs, la population concernée ainsi que le déroulement du projet.

3.1 Objectifs

Le dispositif AIS, qui est un projet personnalisé de scolarisation, a pour but d'accompagner des élèves à BEP dans leur vie quotidienne à l'école. Il doit leur permettre l'accès à l'enseignement ordinaire en soutenant leurs activités dans le contexte scolaire, favorisant ainsi une plus grande participation aux activités de la classe tout comme le développement de leur autonomie.

3.2 Acteurs impliqués

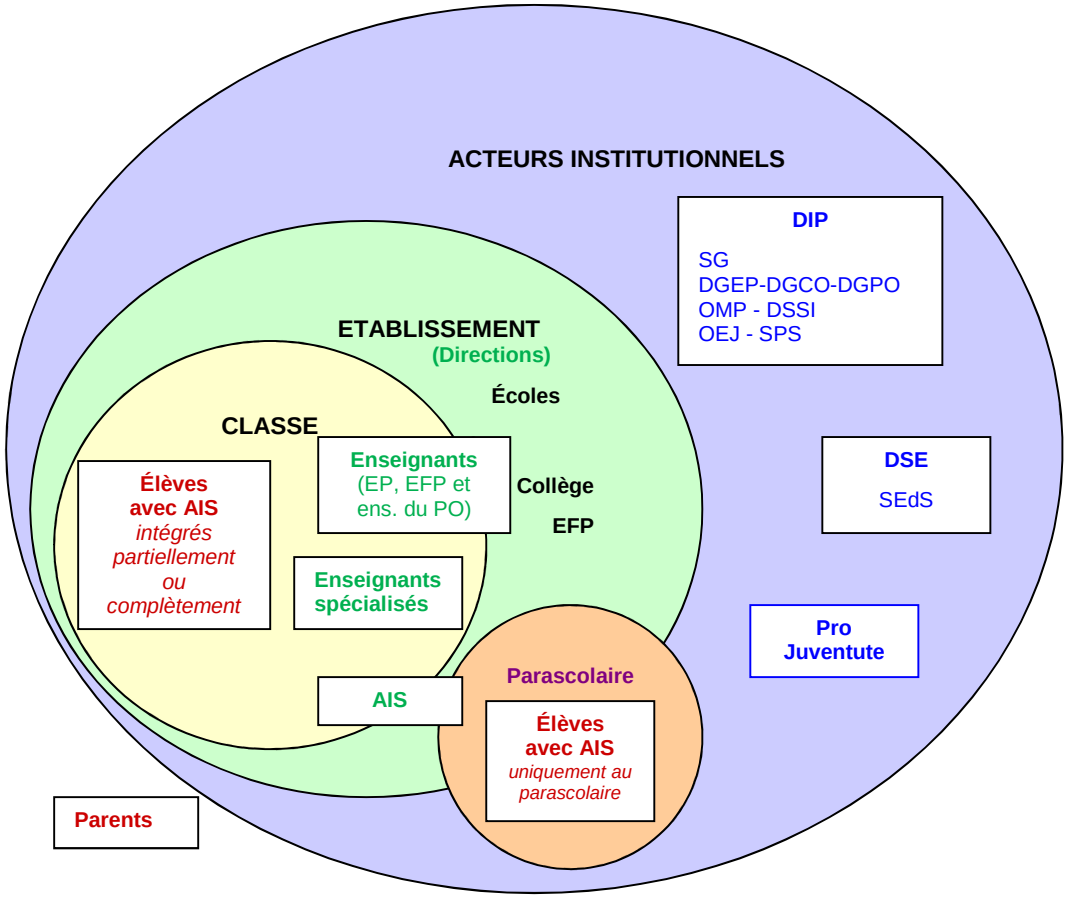
Le projet repose sur une collaboration entre trois partenaires : le département de la solidarité et de l'emploi (DSE), et en particulier le Service des emplois de solidarité (SEdS), le DIP et Pro Juventute. Ce partenariat découle du fait que les emplois d'AIS sont des emplois de solidarité (EdS)[26], ce qui explique la présence d'une organisation privée d'utilité publique. Pro Juventute a été désignée comme partenaire notamment pour son expérience en matière d'emploi de solidarité dans le domaine de la petite enfance (dispositif Mary Poppins).

Au niveau du DIP, l'office médico-pédagogique (OMP) était un autre partenaire incontournable en raison de son expertise dans le domaine de la prise en charge d'élèves à BEP ou handicapés. De plus, il a été désigné comme l'autorité scolaire responsable de l'enseignement spécialisé public et subventionné et de ce fait, est compétent pour décider de l'intégration on non des enfants à BEP (RIJBEP, art.3, al.1). Un autre office du DIP est également concerné, il s'agit de l'office de l'enfance et de la jeunesse(OEJ) par le biais du secrétariat de la pédagogie spécialisée qui est compétent pour l'octroi des mesures individuelles renforcées.

Construit sur cette collaboration tripartite, le dispositif implique un nombre important d'acteurs intervenant à différents niveaux et qui sont représentés dans le schéma ci-dessous.

[26] Les EdS sont des emplois faisant l'objet de contrat à durée indéterminée (CDI) créés dans des organisations à but non lucratif déployant des activités d'intérêt collectif. Ils sont destinés aux demandeurs d'emploi ayant épuisé leurs droits à l'assurance-chômage et qui, notamment en raison de leur âge ou de leurs faibles qualifications, ont de la difficulté à se réinsérer sur le marché du travail ordinaire. Grâce à la nouvelle expérience professionnelle acquise dans le cadre de l'EdS, ces personnes devraient à terme pouvoir retrouver un emploi sur le marché dit « ordinaire » (source : documentation du SEdS sur internet).

Figure 3 : Acteurs impliqués dans le dispositif AIS



Légende : DIP : département de l'instruction publique, de la culture et du sport ; **SG :** secrétariat général du DIP ; **DGEP, DGCO, DGPO :** Directions générales respectivement de l'enseignement primaire, du cycle d'orientation et du postobligatoire (depuis la rentrée scolaire 2013, la DGEP et la DGCO sont réunies et s'appellent dorénavant Direction de l'enseignement obligatoire (DGEO)) ; **OMP :** Office médico-pédagogique ; **DSSI :** Direction de la scolarité spécialisée et de l'intégration ; **OEJ :** Office de l'enfance et de la jeunesse ; **SPS :** Secrétariat à la pédagogie spécialisée ; **DSE :** département de la solidarité et de l'emploi ; **SEdS :** Service des emplois de solidarité ; **EP :** Enseignement primaire ; **EFP :** École de formation préprofessionnelle ; **PO :** le postobligatoire.

Tableau 4 : Nombre de représentants des différents offices/services impliqués dans le dispositif AIS

Département/ Organisme	Office/Service	Nombre de représentants[(a)]
DES	SEdS	3
DIP	Secrétariat général	2
	Directions générales EP, CO, PO	3
	OMP DSSI	2 2 [(b)]
	OEJ - SPS	2
Pro Juventute		2

[(a)] Nous avons retenu ici les principaux représentants figurant dans les comptes rendus des séances du Comité de pilotage (Copil) ainsi que ceux du groupe opérationnel.

[(b)] Intervient en tant qu'expert dans l'évaluation de l'adéquation des demandes AIS.

Parmi l'ensemble des personnes impliquées dans le dispositif, on peut globalement distinguer trois niveaux :

1. Les *acteurs institutionnels* représentent les différentes instances œuvrant à la mise en place du dispositif AIS, à son fonctionnement et à son financement ;
2. Les *acteurs de terrain* concernés de près par le suivi au quotidien des situations d'intégration avec AIS : les coordinateurs AIS (2), les AIS (12), les directions d'établissements scolaires, les enseignants ordinaires et spécialisés et les animateurs parascolaires qui accueillent un élève avec une assistance d'intégration scolaire ;
3. Les *bénéficiaires* de la prestation, c'est-à-dire les élèves avec AIS et leurs parents.

3.3 Rôles et responsabilités des acteurs

Organisation stratégique et suivi de mise en place

A l'exception des directeurs de la DSSI, tous les autres acteurs institutionnels font partie du Groupe de travail, parfois aussi nommé *Copil*, qui a pour rôle : le pilotage du dispositif sur le plan stratégique, réglementaire et financier ; la coordination du mandat des différents acteurs du dispositif ; la validation des documents de référence ; l'analyse du dispositif de formation des AIS.

Un sous-groupe issu du Copil, le *groupe opérationnel*[27], a pour tâches : le pré-examen des demandes transmises par le SPS, l'OMP et les directions d'école via les directions générales ; le suivi des situations d'élèves bénéficiaires d'un AIS (adéquation de la prestation et de la relation avec les acteurs concernés) ; le suivi de la formation continue des AIS.

Organisation opérationnelle

Deux coordinateurs scolaires AIS, rattachés respectivement à Pro Juventute et à l'OMP, se partagent la gestion des AIS et le suivi des situations d'élèves accompagnés par un AIS.

La répartition des rôles se fait de la façon suivante :

Tableau 5 : Répartition des rôles des deux coordinateurs du dispositif AIS

Pro Juventute	**DIP - OMP**
Responsable de la coordination AIS	Coordinateur scolaire AIS
Responsable hiérarchique des AIS Responsable de la gestion des ressources, de l'organisation logistique des missions, des horaires	Responsable de la gestion de l'information concernant les élèves intégrés et les intégrations Responsable de la classification, de la priorisation, de l'évaluation et du suivi des intégrations
Formation initiale et continue Supervision en groupe des AIS Évaluation des AIS	

[27] Il est composé des deux coordinateurs AIS, de deux représentants des degrés d'enseignement ordinaire, d'un représentant du Secrétariat à la pédagogie spécialisée (SPS) ainsi que d'un représentant du Service de la coordination pédagogique (SCoP).

Financement

Le dispositif AIS, inséré au sein de l'école publique, est financé par des budgets publics. Les particularités du financement sont liées aux deux sources principales de financement, externes à l'école et liées à la réinsertion des chômeurs (emplois de solidarité) et à la pédagogie spécialisée (mesures renforcées).

Ces deux sources du financement sont soumises à des conditions particulières d'octroi, en relation avec la LMC d'un côté et à la LIJBEP de l'autre. Ce sont ces conditions particulières qui sont questionnées dans l'analyse financière plus loin dans le rapport (partie 6, *Analyse financière*).

Les acteurs du financement se situent donc à l'extérieur de l'école, du côté des emplois de solidarité (DSE) et de celui de la pédagogie spécialisée (OEJ), ainsi qu'avec Pro Juventute, comme partenaire au travers d'un contrat de prestations signé avec l'Etat. A contrario, les contributions non financières sont principalement assurées par les partenaires au sein de l'organisation scolaire, établissements scolaires, directions générales, institutions spécialisées, OMP, etc.

Le rôle des AIS

Le rôle et les activités d'un AIS sont définis dans un cahier des charges libellé par Pro Juventute (cf. annexe 4). La mission des AIS sera décrite au point 4.2.

3.4 Population

Population concernée

La procédure de traitement des demandes introduite en cours d'année définit la population bénéficiaire du dispositif AIS comme suit : « Sont concernés par la prestation AIS les élèves scolarisés à l'école ordinaire, à temps complet ou partiel et, par extension, aux activités parascolaires » (Procédure relative au traitement des demandes de la prestation « Assistance à l'intégration scolaire », version du 28.5.2013). Ce sont des « élèves porteurs de troubles sensoriels, avec une mobilité réduite, maladie invalidante, dyspraxie grave » (présentation du dispositif à la Commission de l'enseignement primaire, juin 2012). Si le dispositif concerne tous les élèves âgés entre 4 et 20 ans, il a été prévu, dans un premier temps, de démarrer le projet uniquement avec des élèves du primaire.

Procédure de sélection

Étant donné que le dispositif AIS fait partie des mesures renforcées prévues dans le règlement d'application de la loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à BEP ou handicapés (RIJBEP article 10, alinéa 4), il s'agit d'une aide à la personne pour laquelle une demande formelle doit être adressée par les parents ou le(s) détenteur(s) de l'autorité parentale au SPS. Si cette instance décide de l'octroi ou non de la prestation, l'évaluation pédagogique sur laquelle elle s'appuie revient à d'autres experts.

Dans le cas du dispositif AIS, le processus d'évaluation pédagogique a évolué au cours du temps. Durant la première année du dispositif pilote AIS, il n'existait pas de procédure de sélection formalisée et validée (cf. point 4.1). La sélection des élèves était d'abord essentiellement assumée par deux directeurs de la DSSI et le coordinateur scolaire AIS ; les demandes ont par la suite fait l'objet d'un double regard : à l'évaluation par la DSSI s'est ajoutée celle du groupe opérationnel.

Le 28 mai 2013, le Copil a avalisé une nouvelle procédure de sélection valable pour la suite de la période expérimentale. Elle définit quatre étapes :

1. Analyse de l'adéquation d'une assistance à l'intégration scolaire par la direction générale de l'enseignement ordinaire concernée ;
2. Constitution d'un dossier comportant la demande formelle des parents ou du (des) détenteur(s) de l'autorité parentale, un bilan d'évaluation des compétences de l'élève effectué par l'école, un rapport d'évaluation fait par le médecin responsable et éventuellement un projet d'accueil individualisé (PAI), le tout adressé au SPS ;
3. Évaluation pédagogique de l'adéquation de la prestation aux besoins de l'élève, effectuée par un *groupe ad hoc* composé du coordinateur scolaire AIS (OMP), de représentants des directions générales de l'école ordinaire et d'un DSSI ;
4. Évaluation clinique par le SPS en vue d'une décision d'octroi ou non.

Les élèves bénéficiaires de la prestation durant l'année scolaire 2012-13

Au cours de la première année du projet pilote, 27 demandes ont été acceptées par le SPS à mi-mai 2013 (cf. tableau 6). Deux autres demandes ont encore été acceptées en juin, ce qui porte le nombre d'élèves ayant bénéficié d'une assistance d'intégration scolaire au cours de l'année scolaire 2012-2013 à 29. La durée (de quelques jours à une année scolaire complète) et l'ampleur de la prise en charge (de quelques heures par semaine à un temps complet) étaient très variables en fonction du handicap et des caractéristiques de la situation individuelle. Plusieurs élèves fréquentaient par ailleurs une structure spécialisée et/ou étaient suivis, durant une période définie, par un enseignant spécialisé dans la classe ordinaire. Le tableau des élèves bénéficiaires (cf. annexe 3), bien que partiel car ne reflétant que la situation en janvier 2013[28], donne néanmoins un petit aperçu de la variété des situations en termes de handicap, d'âge, de degré de prise en charge et de taux de fréquentation respectivement de la classe ordinaire et de l'école spécialisée.

Sur les 47 demandes qui ont été adressées au SPS durant cette première année, 3 ont été refusées par cette instance. Une autre demande a dû être refusée par les coordinateurs AIS en raison d'un manque de disponibilité d'AIS.

Tableau 6 : Bénéficiaires du dispositif AIS - Données chiffrées au 15 mai 2013

Demandes	Nombre
traitées par SPS (depuis 28.8.2012)	43
acceptées	27
en suspens	10
refusée	3
refusée par coordinateurs AIS	1
concernant la prochaine rentrée scolaire	2

Source : SPS.

[28] Nous ne disposons pas d'une liste complète de tous les élèves ayant bénéficié d'un AIS au cours de l'année scolaire 2012-13.

3.5 Déroulement de la mise en place du dispositif

Quelques étapes clés de la mise en place du dispositif AIS sont présentées dans ce sous-chapitre, avec un accent particulier sur la sélection des AIS et leur formation.

Moments clés

On peut distinguer dans le projet AIS six moments clés:

- Septembre 2011 : constitution d'un groupe de travail/Copil ;
- Février 2012 : sélection des candidats aux postes d'AIS
- Mai à juillet 2012: formation initiale des AIS ;
- Juin 2012 : identification des premiers élèves bénéficiaires ;
- Rentrée scolaire 2012 : démarrage du dispositif ;
- Octobre 2012 : constitution d'un groupe opérationnel.

Sélection des AIS en trois étapes

La sélection des AIS s'est déroulée en trois temps :

- Le processus de recrutement a débuté mi-février 2012 par une présélection de 45 candidats effectuée par le Service des emplois de solidarité (SEdS) ;
- Suite à des entretiens d'évaluation menés conjointement par Pro Juventute et l'OMP, 15 candidats ont été sélectionnés pour suivre la formation initiale organisée à cet effet entre mai et juillet 2012. Cette formation comporte une partie théorique et une partie pratique sous forme de stage;
- Le stage a donné lieu à une évaluation des AIS par un professionnel de l'éducation ce qui constituait la dernière étape du processus de sélection. A l'issue de ce processus, 12 AIS ont été engagés pour la rentrée scolaire 2012.

Formation initiale

Pour permettre aux AIS d'acquérir quelques notions de base dans le domaine de l'accompagnement d'élèves handicapés, tous les candidats ont été amenés à suivre une formation conçue à cet effet conjointement par Pro Juventute, la DGEP et l'OMP. Cette formation initiale est constituée de deux volets : (i) Une partie théorique (5 semaines) comportant des cours d'introduction dans le monde institutionnel scolaire, présentation du rôle de l'assistant d'intégration scolaire et des plusieurs aspects qui le caractérisent, ainsi qu'une sensibilisation à différents types d'handicap. Des intervenants provenant d'horizons divers ont assuré ces cours. (ii) La partie pratique (5 semaines) était composée de 2 stages, l'un effectué, durant 4 semaines, dans une des institutions spécialisées du canton et l'autre dans un établissement scolaire ordinaire (une semaine).

Formation continue

Durant l'année scolaire 2012-13, tous les AIS ont participé à la formation continue organisée par les deux coordinateurs du projet à raison d'une demi-journée par semaine (mercredi matin). Elle consistait avant tout en un lieu d'échanges sous forme de supervision collective, animée par les coordinateurs. Elle comportait aussi quelques interventions de spécialistes ou de coordinateurs pédagogiques du Service de la coordination pédagogique (SCoP) pour aborder des thèmes spécifiques en lien avec l'activité des AIS.

4. Analyse du fonctionnement du dispositif AIS

4.1 Processus et critères de sélection des élèves bénéficiaires

Une procédure de sélection bienvenue

Comme il a été décrit dans le chapitre 3, le dispositif AIS fait partie des mesures renforcées prévues par le RIJBEP, ce qui implique qu'une demande formelle doit être adressée par les parents ou le(s) détenteur(s) de l'autorité parentale au SPS. Cette instance décide de l'octroi de la prestation, en se basant sur l'évaluation pédagogique. Cette procédure d'octroi lié au RIJBEP est immuable. Le processus d'évaluation pédagogique a quant à lui évolué au cours du temps.

Durant la première année pilote du dispositif AIS, il n'existait pas de procédure de sélection formalisée et validée. Ainsi, la sélection des premiers élèves s'est effectuée au printemps 2012 avec des référents des DG, des représentants DSSI, le coordinateur pédagogique AIS et le directeur pédagogique de l'OMP à partir du dossier de l'enfant comprenant le formulaire des parents, le rapport médical et le bilan de compétences (rempli par les directeurs d'établissement, les professionnels d'institutions et les responsables de la prise en charge thérapeutique). Cette première sélection s'est effectuée de façon empirique, elle s'est basée sur le cahier des charges des AIS : les bénéficiaires ont été sélectionnés en adéquation avec les prestations que devaient fournir les AIS. Pour le directeur pédagogique de l'OMP, il s'agissait au départ d'avoir *« une vision volontairement restrictive »* afin de pouvoir s'assurer que les AIS puissent assumer leurs tâches, une attitude jugée comme *« prudente pour un nouveau projet »*. Toutes les demandes reçues et validées ont pu ainsi être couvertes, 18 enfants ont été accompagnés par 12 AIS à la rentrée 2012-2013.

Après ce premier processus de sélection, le directeur de l'OMP a rédigé une note de service (26 juin 2012) afin de définir *« la procédure régulière qu'il convient dès à présent d'adopter pour tout élève pouvant faire l'objet d'une prestation AIS »*. Ce projet de procédure définissait les personnes responsables de l'évaluation des demandes : deux directeurs de la DSSI étaient responsables d'effectuer l'évaluation en collaboration avec le coordinateur scolaire AIS, évaluation qui était ensuite transmise au SPS. Ce projet n'a jamais été validé, mais durant les premiers mois de fonctionnement du dispositif AIS, c'est bien cette procédure qui était utilisée dans la pratique. Suite à la mise en place du groupe opérationnel, ce processus de sélection a été discuté et les DG ont souhaité être davantage impliquées dans le processus de sélection des élèves et dans leur suivi. Ainsi, les demandes ont par la suite fait l'objet d'un double regard : à l'évaluation par la DSSI s'est ajoutée celle du groupe opérationnel.

Pour les acteurs de terrain, les directeurs d'établissement en particulier, le processus de sélection des élèves était peu clair : *« On construisait le dispositif en même temps qu'on le vivait (…) On ne savait pas très bien qui faisait quoi »*.

Une nouvelle procédure a été rédigée au printemps 2013 par l'OEJ et avalisée par le Copil le 28 mai 2013. Cette nouvelle procédure de sélection est valable pour la suite de la période expérimentale (cf. annexe 5). Cette procédure explicite les étapes à suivre (cf. point 3.4, *Population*), et précise que l'évaluation pédagogique est confiée alors à un groupe *ad hoc* incluant les DG[29].

[29] Le groupe *ad hoc* de l'évaluation pédagogique est constitué du coordinateur scolaire AIS (OMP), de représentants des directions générales de l'école ordinaire et d'un DSSI.

Des critères de sélection encore flous

Au début du projet, aucun document officiel validé ne définissait la population bénéficiaire pour les prestations AIS (cf. 5.3 Problématiques soulevées). La présentation du dispositif à la Commission de l'enseignement primaire (juin 2012) annonçait toutefois que les élèves au bénéfice d'un AIS étaient « les élèves porteurs de troubles sensoriels, avec une mobilité réduite, maladie invalidante, dyspraxie grave ». Quant au cahier des charges des AIS, il mentionne l'intégration « d'élèves à besoins éducatifs particuliers ». Pour les directeurs d'établissement, bien que le processus de sélection fût flou au départ, les bénéficiaires étaient eux clairement identifiés: *« élèves souffrant d'un handicap sensoriel – moteur »*. Aucun document ne spécifiait quels handicaps sont prioritairement visés. Lors des entretiens avec les acteurs institutionnels, il a été précisé que l'intégration d'élèves handicapés mentaux n'avait pas suscité de demandes AIS. Selon le directeur pédagogique de l'OMP, l'école genevoise dispose déjà d'une certaine expérience en matière d'accueil d'élèves handicapés mentaux. Leur intégration ne nécessite donc pas d'office un soutien AIS. Quant aux malentendants, l'intégration dans l'enseignement ordinaire suppose des compétences particulières de la part des accompagnants (langage des signes), ce qui écarte la possibilité d'un accompagnement AIS. En fin de compte, deux groupes d'enfants se sont profilés pour cette première année de mise en œuvre du dispositif : les enfants malvoyants et aveugles d'une part et les handicapés moteurs d'autre part. A souligner toutefois qu'en toute circonstance, l'analyse du contexte scolaire (accès au bâtiment et à la classe, présence ou non d'ascenseur, organisation de la classe, etc.) est un élément important dans la définition des besoins d'accompagnement.

La sélection des élèves a soulevé, durant cette première année de fonctionnement, quelques tensions entre les différents acteurs impliqués, liées notamment à des conceptions divergentes entre l'OMP et la DGEP. Selon les acteurs institutionnels, l'OMP avait une vision plus restrictive des bénéficiaires que la DGEP. Par exemple, la DGEP avait souhaité que les enfants avec des troubles de comportement puissent également bénéficier d'un AIS[30]. L'OMP y était opposé estimant que les AIS n'ont pas de formation pour encadrer ce type d'enfants, tout comme pour l'accompagnement d'enfants autistes. A cela s'ajoute la question de l'adéquation de la prestation AIS comme solution pour de l'encadrement éducatif dans ce type de situations. Quelques élèves présentant ce type de handicap ont tout de même été intégrés dans le dispositif AIS (hyperactivité avec déficit de l'attention [THADA], trisomie, troubles du spectre autistique [TSA]). On trouve également des enfants atteints de maladies graves. Ces différents réajustements seraient le reflet d'une volonté de ne pas figer le dispositif pilote afin de pouvoir explorer, à petite échelle, différentes pistes avant de déterminer les lignes directrices du projet. Cette question de l'élargissement des critères de sélection reste encore ouverte à la fin de l'année scolaire 2012-2013.

Le dispositif est également destiné à l'accompagnement temporaire d'enfants, en cas d'accident ou d'opérations entraînant une mobilité réduite par exemple. Pour ces enfants-là, le processus de sélection est accéléré, une option prévue dans le RIJBEP accorde au directeur pédagogique de l'OMP la possibilité de mettre en place des mesures transitoires en attendant la décision du SPS.

Concernant le degré d'enseignement, les prestations AIS étaient, selon les acteurs institutionnels, prioritairement destinées au primaire durant cette première phase de mise en œuvre du dispositif, mais le projet a été conçu pour tous les degrés d'enseignement ordinaire. Dans les faits, ont été inclus dès le départ un élève du postobligatoire, de même qu'un élève intégré à l'EFP.

Pour ce qui est du nombre d'enfants bénéficiaires du dispositif AIS, il a clairement été souhaité par le secrétariat général qu'il soit augmenté en cours de première année de projet. Ainsi, dès le printemps 2013, de nouveaux élèves ont pu bénéficier de l'accompagnement d'un AIS : de 18 élèves bénéficiaires en début d'année, un total de 29 élèves ont pu bénéficier d'un accompagnement au cours de l'année scolaire (y compris ceux ayant bénéficié d'un accompagnement temporaire).

[30] Quelques élèves présentant des troubles de comportement ont été suivis par des civilistes dans l'enseignement primaire.

4.2 Fonction et cahier des charges des AIS

AIS, une nouvelle fonction au DIP

La fonction d'AIS n'existait pas avant ce projet, l'école a précédemment fait appel pour l'accompagnement d'élèves handicapés moteur à des civilistes ou à des remplaçants à qui était confiée cette mission spécifique. Pour assumer cette nouvelle fonction, le profil des personnes recherchées par l'OCE (SEdS)[31] était défini ainsi : avoir « bénéficié d'une formation ou d'une expérience avérée dans les domaines suivants : enfance, adolescence, handicap, social, éducation, enseignement (éducateur, animateur, moniteur, aide-soignant) » (document du SEdS présentant le dispositif AIS). Pour Pro Juventute, les qualités ou attitudes recherchées pour cette activité[32] étaient « enthousiasme pour le travail auprès d'enfants ou de jeunes en situation de handicap et de maladies chroniques, excellente capacité d'écoute, grande capacité de remise en question, très grande capacité d'adaptation et de souplesse au monde de l'école et des institutions, disponibilité, empathie pour les enfants et les familles, sens de la discrétion, capacité à travailler de façon autonome » (document de présentation de Pro Juventute du dispositif AIS) .

La majorité des AIS engagés disposaient soit d'une formation ou d'expériences professionnelles dans le domaine de la santé ou du social. Seul un tiers provenait d'autres horizons professionnels.

Pour les AIS, deux aptitudes sont fondamentales pour remplir la fonction d'assistant à l'intégration scolaire: tout d'abord l'intérêt de travailler avec des enfants et la capacité à s'adapter, d'ajuster leurs pratiques selon le contexte et le handicap de l'enfant : *« Il faut être capable de se remettre en question. (…) On doit beaucoup s'adapter au cadre »*, *« on doit toujours réajuster notre travail »*, commente un AIS.

Le rôle et les activités d'un AIS sont définis dans un cahier des charges libellé par Pro Juventute (cf. annexe 4). Principalement, la mission consiste à :

- aider l'élève dont il a la charge à bénéficier de son intégration tout en favorisant le développement de son autonomie ;
- faciliter l'intégration de l'élève dans sa classe ;
- à travers son action auprès de l'élève concerné, permettre à l'enseignant de dispenser son enseignement dans les meilleures conditions possibles;
- ajuster les interventions en fonction de l'évolution des besoins de l'élève.

Accompagnement physique mis en avant par le cahier des charges

Il est précisé dans le cahier des charges que « l'objectif premier de toutes les actions entreprises est de développer l'autonomie de l'élève ». Les principales activités décrites dans le cahier des charges sont : accueillir l'élève dans l'établissement, accompagner l'élève pendant le transport, aider l'élève à s'installer à sa place de travail, assurer l'assistance scolaire en respectant les conditions d'enseignement, aider l'élève à se rendre en récréation, au restaurant scolaire, assurer les soins de base, hygiène et bien-être. Globalement, c'est donc une fonction d'accompagnement physique, "technique" qui est demandé aux AIS hormis l'assistance scolaire, qui a soulevé des difficultés dans la pratique pour tous les acteurs de terrain (cf. ci-dessous).

[31] Le SEdS a présélectionné 45 candidats.

[32] Pro Juventute et l'OMP ont sélectionné 15 candidats pour suivre la formation initiale ; 12 AIS ont ensuite été engagés pour la rentrée scolaire 2012-2013.

Temps de pause et soins, des aspects peu ou pas développés dans le cahier des charges

Des points problématiques ont également été soulevés par les AIS concernant le cahier des charges: l'absence de réglementation sur les pauses, certains AIS ayant parfois été amenés à effectuer une journée continue sans que des temps de pause soient clairement définis. Les soins ont également été contestés, plus particulièrement ceux administrés à des adolescents. Les AIS souhaiteraient que le cahier des charges soit plus précis concernant les soins à prodiguer, seul l'accompagnement aux toilettes étant actuellement évoqué. Selon les directeurs, il y a eu une différence de perception entre les différents acteurs et les AIS concernant les conditions minimales pour réaliser des soins de base d'hygiène, notamment concernant le matériel nécessaire. Il est toutefois reconnu que le mélange des rôles, assistance scolaire d'un côté et soins intimes de l'autre, puisse poser des difficultés de réalisation.

Assistance scolaire et soutien pédagogique, des frontières floues

Le cahier des charges des AIS précise en ces termes ce qui est demandé pour l'assistance scolaire :

- s'assurer de la bonne compréhension d'une consigne ;
- répéter ou démontrer la consigne donnée par l'enseignant ;
- lire des informations utiles afin d'en faciliter la compréhension ;
- aider les élèves à utiliser certains outils (règles, compas, calculatrice, pinceaux, ciseaux) ;
- assurer la prise de notes à la demande de l'enseignant ;
- vérifier si nécessaire que certaines tâches ont été exécutées et que le matériel est rangé ou mis dans le cartable de l'élève ;
- maintenir l'attention de l'élève sur la tâche demandée ;
- rassurer l'élève et l'encourager si nécessaire.

La question de la compréhension des consignes est déjà considérée par certains AIS comme un acte pédagogique. De plus, les AIS ainsi que les acteurs de terrain considèrent que le périmètre d'actions des AIS en classe est plus vaste que celui défini dans le cahier des charges. Voici quelques propos d'AIS concernant le cahier des charges : *il est « minimaliste, centré sur l'aide physique », « avec ça on fait rien ou pas grand-chose », « on dépasse les activités »* du cahier des charges. Tous les acteurs de terrain sont unanimes pour affirmer que les AIS sont dans leur pratique amenés à fournir à un moment ou un autre un soutien pédagogique à l'élève, que la frontière entre l'aide aux gestes quotidiens et l'aide pédagogique est très mince, *« on est toujours amené à expliquer »* (cf. 5.3 problématiques soulevées).

Multiples facettes de la fonction AIS

Durant les entretiens individuels, les AIS ont été amenés à décrire leurs pratiques. Ces pratiques peuvent être regroupées en cinq composantes de la fonction AIS :

- *Adapter l'enseignement*

Une composante importante de leur travail est d'adapter l'enseignement à l'élève que ce soit l'adaptation des consignes ou du matériel : *« Je soutiens la démarche de l'enseignante, je m'assieds à côté de lui [élève], je lui répète les consignes, l'aide à découper », « j'essaie de trouver des techniques pour qu'elle puisse travailler seule »*. Les AIS prennent aussi des initiatives afin d'adapter au mieux l'enseignement à l'élève : *« L'enseignant part sur quelque chose, puis des fois je dis "tiens on pourrait par exemple travailler comme ça ou comme ça" et il me dit "ah oui". »*

- *Compenser le handicap*

L'AIS considère qu'il doit compenser le handicap en apportant un soutien moteur ou technique à l'élève : *« Je suis un outil, je suis la personne qui aide, qui remplace une main, des yeux, je suis un tournevis », « on compense le handicap de l'enfant dans la mesure du possible (…). Un enfant en chaise roulante, on devient les jambes, un enfant qui ne voit pas, vous devenez ses yeux »*. Ils se considèrent aussi comme un vecteur favorisant l'apprentissage et stimulant l'élève.

- *Développer l'autonomie de l'élève*

Leur objectif est de développer l'autonomie de l'élève : *« Dans l'idéal, notre travail c'est de développer leur autonomie, leur relation sociale (…) pour pouvoir se retirer »*, de lui donner confiance pour progresser : *« Mon rôle est d'aider l'enfant à évoluer, à prendre confiance en lui, à prendre confiance en ses capacités et à se sentir comme un enfant ordinaire. »*

- *Développer les liens sociaux*

Dans leur pratique, les AIS favorisent les liens sociaux avec les autres élèves. *« Pour sociabiliser l'enfant, on crée des contacts avec les autres »*. Ils incarnent parfois le *« rôle de médiateur pour parler aux autres enfants. »*

- *Décharger l'enseignant*

Les AIS considèrent que parfois leur activité permet de décharger l'enseignant, mais ceci est toujours réalisé avec l'accord de l'enseignant.

Force est de constater que ces composantes de la fonction AIS dépassent le cahier des charges. Pour les AIS, le cahier des charges devrait être revu et complété : *« Le cahier des charges pourrait être amélioré, parce que certaines choses sont un peu vagues »*. Un AIS propose de *« définir des compétences AIS (…). Mettre des mots sur les pratiques professionnelles AIS »*.

Les directeurs estiment aussi qu'au vu de la pratique, le cahier des charges devrait être adapté. Quant aux enseignants, ils souhaiteraient que *« le cahier des charges soit plus visible pour les AIS et les enseignants, pour éviter les malentendus »*.

5. Point de vue des différents acteurs sur le dispositif AIS

Dans ce chapitre, les auteurs du rapport fondent leur analyse sur les entretiens menés auprès des différents acteurs et des bénéficiaires du dispositif AIS, qui à cette occasion se sont exprimés sur leur expérience et leur appréciation du dispositif, ainsi que sur les différents obstacles ou difficultés qu'ils ont pu rencontrer ou percevoir. Il s'agit, dans cette évaluation, de croiser les regards non seulement des différents acteurs, mais également des bénéficiaires pour dégager les aspects positifs du projet dans un premier temps , en termes de satisfaction et d'impacts positifs, puis dans un second temps d'aborder les aspects problématiques.

5.1 Satisfaction

Sont présentés tout d'abord le point de vue des bénéficiaires sur le dispositif (parents et enfants), et ensuite celui des principaux acteurs (enseignants et AIS).

Le point de vue des parents

Pour rappel, les six situations d'enfants investiguées dans le cadre des entretiens de parents sont très différentes les unes des autres notamment par rapport à l'âge, au handicap et aux besoins de soutien qui en découlent, mais aussi par rapport à la situation scolaire avant le dispositif AIS et au temps de fréquentation hebdomadaire de la classe ordinaire de ces enfants. Dans ce sens, chaque situation est unique et conditionne les attentes et les perceptions des parents, ce qui n'empêche pas l'émergence de points de vue communs.

Un moyen pour accéder à l'intégration dans l'école ordinaire…

Les six parents interrogés estiment globalement que, sans un accompagnement de type AIS, leur enfant ne pourrait pas être intégré à l'école ordinaire ou du moins pas de la même manière. *« Il ne pourrait pas aller à l'école s'il n'y avait pas cette aide. Quand on nous a dit qu'il y avait ça* [AIS], *on trouvait ça vraiment fantastique »*, disait un père. Dans cinq des six situations analysées, l'enfant était déjà intégré dans une classe ordinaire auparavant, le sixième venait de débuter sa scolarité obligatoire à la rentrée scolaire. Si dans l'une de ces situations d'intégration antérieure les parents avaient dû se démener pour trouver une solution, trois autres élèves avaient bénéficié de l'accompagnement par un civiliste. Parfois, le temps hebdomadaire d'intégration en classe ordinaire avait aussi été moindre en faveur d'une plus grande fréquentation d'une structure spécialisée. Une mère qui compare le nouveau dispositif AIS à l'expérience faite avec l'accompagnement par un civiliste se dit aujourd'hui très satisfaite car il lui semble que l'*» AIS aime ce qu'elle fait »* contrairement au civiliste qui lui se contentait de faire *« son boulot, du mieux qu'il pouvait »*. D'après elle, les AIS sont davantage en mesure de tenir compte des difficultés des enfants dont ils s'occupent et savent mieux s'adapter à leurs possibilités – un point de vue partagé par l'enseignant de cet enfant. Une autre mère commente : *« L'année passée, c'était une personne* [civiliste] *qui regardait un peu X, mais l'AIS le fait travailler »*. L'arrivée d'une AIS permet, dans une autre situation, à cette élève à mobilité réduite *« de participer aux activités physiques comme les autres (…) dans la mesure de ses possibilités »*.

…et permettre à l'enfant de faire des progrès

Dans plusieurs situations, les parents ont noté des progrès chez leur enfant. Ceux-ci peuvent être d'ordre général, comme chez ce garçon qui, après avoir bénéficié durant l'année d'un accompagnement AIS, *« s'intéresse à tout ce qui appartient à l'école comme les livres »*, alors que la mère déclare que son fils aurait fait une sorte de phobie scolaire l'année passée. Ou encore cet autre

garçon qui ose maintenant davantage *« se lancer »* après avoir été mis en confiance et encouragé par l'AIS. Les progrès peuvent aussi concerner plus directement le travail ou les apprentissages scolaires *« Il travaille bien, il fait de grands progrès parce qu'il a une personne qui est là pour lui, à surveiller que ce soit bien fait* [le travail de l'enfant]. *(…) Pour l'instant, il fait d'énormes progrès »*. Une autre maman relate des progrès en écriture, voire plus généralement dans les activités faisant appel à la motricité fine. Cela dit, les parents sont bien conscients du fait que l'intervention des AIS n'est pas l'unique explication à ces évolutions positives, mais que ces dernières sont le résultat d'un ensemble de facteurs dont font partie les AIS.

Relation AIS - enfant, une relation de confiance

Tous les parents font part de la bonne relation que l'AIS a su nouer avec leur enfant, même si certains débuts étaient difficiles. Les AIS ne seraient pas seulement bien acceptés par les enfants, mais une réelle complicité se serait développée. *« L'AIS est très proche de ma fille, ma fille l'aime beaucoup, ça c'est important »*, relate une mère. Aux yeux des parents, cette proximité relationnelle aurait joué un rôle important ayant permis à leur enfant d'aller de l'avant. Son attitude vis-à-vis de l'école aurait également évolué puisque l'enfant manifesterait alors davantage de plaisir à aller à l'école à l'image de ce garçon dont la mère constate : *« Maintenant, il aime aller à l'école (…) je peux voir que l'enfant a changé (…) je ne sais pas si c'est parce qu'il se sent protégé ou que quelqu'un est là pour l'aider au cas où il a besoin »*. Une autre mère abonde dans le même sens : *« Cette année, X aime aller à l'école »*. Parfois, cette proximité entre élève et AIS a nécessité un recadrage, certains des enfants les plus jeunes ayant tendance à prendre son AIS pour son copain ou sa copine.

Satisfaction partagée

Pour tous les parents, le dispositif AIS a répondu à leurs attentes et ils expriment une grande satisfaction : *« Moi, je suis très satisfait de l'accompagnement de ma fille, cela fait longtemps que j'attendais ça »*, voire une certaine gratitude : *« Pour moi c'est énorme, dans mon pays ça n'existe pas »*. A l'heure actuelle, ils n'espèrent qu'une seule chose : que le dispositif continue à exister, un souhait qu'ils expriment à la fois pour leur enfant, mais aussi pour tous les autres enfants qui pourraient avoir besoin de ce type d'aide.

Le futur passage au cycle (deux élèves) suscite chez les parents concernés quelques inquiétudes : ils se demandent de quelles ressources dispose le CO pour faciliter l'accès de leur enfant à ce nouveau degré d'enseignement. De quel suivi pourra-t-il bénéficier pour affronter sereinement ces nouveaux défis, que ce soit en termes d'organisation ou d'exigences ?

Le point de vue des enfants

Six élèves ont été interrogés et ont ainsi pu livrer leur manière de vivre l'accompagnement par un AIS. Parmi eux, on compte trois jeunes enfants (âgés d'environ 6 ans) et trois plus âgés (respectivement 9 ans et demi, 11 ans et 18 ans). Une adaptation des entretiens menés avec ces élèves d'âge très divers s'est imposé.

Une disponibilité bien appréciée

Pour tous les élèves interrogés, l'expérience d'avoir un AIS à leur côté a été vécu positivement. Ils ont notamment profité de la grande disponibilité de ces personnes qui, comme le disait l'une de ces enfants : *« les maîtresses sont beaucoup occupées avec toute la classe et X* [AIS] *elle peut s'occuper un peu plus souvent de moi »*. De ce fait, l'AIS est devenu un interlocuteur important pour eux et la relation de confiance qu'ils ont pu nouer avec eux est très appréciée par ces élèves : *« Je l'aime beaucoup »* ou encore *« on s'entend parfaitement bien. On peut parler de l'école, pas de l'école, on est vraiment devenues proches »*.

Les élèves sont conscients de l'aide apportée…

Les enfants semblent avoir pris assez rapidement conscience de l'aide que leur apporte l'AIS, une aide complémentaire au soutien scolaire de l'enseignant, voire de l'enseignant spécialisé. Ainsi, les plus

âgés d'entre eux semblent être au clair au sujet du rôle des différents intervenants, enseignant, enseignant spécialisé et AIS. Cela n'empêche pas que dans les faits, lorsque l'AIS est présent, certains élèves intégrés ont tendance à s'adresser tout d'abord à l'AIS, comme l'exprime cet enfant : *« En fait, X* [AIS] *est à côté de moi, tu vois, donc je demande souvent à X (…) Je crois que des fois, je devrais arrêter ça, parce que je crois je devrais demander plutôt au maître »*.

…mais souhaitent davantage d'autonomie en matière de relations sociales

Autant l'aide apporté par l'AIS est appréciée, autant elle peut parfois éveiller une certaine ambivalence, du fait que la présence de l'AIS renvoie ces élèves à leur handicap et à leurs limites. Et s'il y a un domaine où ces élèves revendiquent leur autonomie, c'est celui des relations avec les camarades de classe. La plupart d'entre eux affirment ne pas avoir besoin de l'AIS pour se faire des copains et copines, qu'ils savent se débrouiller tout seul. D'ailleurs, ils disent que cela se passe bien de ce point de vue-là ; *« j'ai des copines super sympas qui m'aident et j'ai un copain qui m'aide à m'habiller et à faire des trucs »*. Mais la présence de l'AIS ne semble pas pour autant être vécue comme un frein étant donné que les AIS semblent être bien acceptés également par les camarades de classe. Si dans les petits degrés, l'AIS est souvent considéré comme une deuxième maîtresse, pour les plus grands, il semble clair que l'AIS est avant tout là pour l'élève handicapé. Cette présence en classe semble aussi être bien acceptée au niveau du postobligatoire et ne constitue pas un frein par rapport au contact avec les camarades comme en témoigne cette élève : *« Pendant mon temps libre, je suis toujours avec mes camarades. En classe, je suis toujours assise avec elle* [AIS]*, jamais avec un camarade, mais s'il y a un travail de groupe, je fais avec eux et elle part. »*

Le point de vue des enseignants

Une expérience qui a d'abord suscité des craintes…

Dans un premier temps, tout en étant perçue comme un soulagement et une aide bienvenue, l'arrivée d'un AIS dans la classe a aussi occasionné quelques appréhensions chez les enseignants. Elles concernaient essentiellement le fait d'avoir une présence constante d'un autre adulte dans la classe : avoir ce *« regard de l'autre sur mon travail »* a suscité un certain stress, car *« on ne peut pas faire semblant, on doit être vrai »*. Mais, la plupart du temps, ces craintes se sont estompées, laissant place à des échanges fructueux.

…mais qui au final est jugée positivement grâce à la motivation et au bon sens des AIS

Expérience faite, tous les enseignants interrogés émettent un jugement très positif quant à leur expérience avec un AIS. Ils attribuent généralement cette réussite plus particulièrement à la bonne volonté, au grand investissement et à la capacité d'adaptation des AIS. Plusieurs enseignants ont dit à ce propos : *« Je suis bien tombé »* ou *« on a une personne en or, elle s'est impliquée immédiatement »*. A les entendre, leur expérience positive semble donc tenir principalement à la personnalité des AIS, car en l'absence d'une formation en psychologie de l'enfant et en pédagogie, cela dépendrait essentiellement de la sensibilité et du bon sens de ces personnes : *« Ce sont des personnes intéressées par l'humain, par les personnes en difficulté »*. Pour les enseignants, le succès de cette première expérience serait le reflet d'une bonne sélection des AIS.

Le point de vue des AIS

Attitude positive face au projet

Malgré le fait que la participation au projet AIS fût conditionnée par une arrivée en fin de droit à l'assurance chômage, les futurs AIS ont majoritairement considéré cette proposition comme une opportunité ; une occasion de mettre un terme à une période de vie difficile et éprouvante en vue d'acquérir de nouvelles connaissances et expériences professionnelles. Ce choix impliquait généralement une réorientation professionnelle. Pour ces personnes, le projet AIS constituait tout d'abord l'espoir de pouvoir définir un nouveau projet professionnel, leur permettant d'envisager

l'avenir de manière plus sereine et tous les AIS se disaient intéressés par ce projet. Ils étaient motivés à travailler dans le domaine social et plus spécifiquement avec des enfants. *« Je voulais travailler avec des enfants (…). J'aimais bien le projet, l'idée de l'intégration (…). C'est pour ça que j'ai accepté ». « Pour moi, c'était une chance d'intégrer ce projet ». » C'est un beau projet, ambitieux ». Tentés par un travail avec les enfants mais ne disposant pas d'une formation adéquate, plusieurs des AIS espéraient, par le biais de ce projet, pouvoir exercer ce type de métier ou encore que la formation initiale suivie leur ouvre d'autres voies. « J'ai trouvé ce projet intéressant (…) l'opportunité de rentrer dans une formation continue (…) on nous a dit que cela allait devenir une profession, du coup c'était motivant ».*

Sentiment d'être utile

N'ayant pas d'expérience en matière de prise en charge d'enfants et de jeunes handicapés, pour la plupart des AIS, se lancer dans cette nouvelle activité professionnelle constituait un défi qui réveillait quelques inquiétudes à l'instar de ce témoignage : *« Je ne savais pas comment j'allais réagir* [par rapport au handicap]*, si je serais adéquate ».* Mais ces appréhensions ont rapidement laissé la place à des expériences positives. Après le stage effectué, plusieurs d'entre eux se sont dits réconfortés dans leur choix et se sont aussi sentis rassurés sur leurs compétences d'adaptation : *« Ça c'est bien passé, j'étais étonnée de moi-même, ça m'a permis de voir que je pouvais m'adapter ».*

Après sept mois de pratique en tant qu'AIS, ils éprouvent le sentiment d'être utile : *« Je me sens très utile. Mon rôle est vraiment indispensable pour cette petite fille »* ou *« j'ai l'impression de servir à quelque chose (…). C'est gratifiant ».* Ce sentiment est surtout alimenté par les retours positifs de la part des enseignants concernant l'évolution de l'enfant dont ils ont la charge. Les AIS se sentent ainsi valorisés dans leur travail, malgré l'absence d'une reconnaissance institutionnelle de leur fonction. Ainsi, lors d'une réunion de réseau, une AIS constate que la peine qu'elle se donne porte ses fruits : *« Quand j'ai entendu parler l'enseignant des progrès que l'enfant a fait (…) j'étais assez fière de moi et satisfaite du travail que j'effectuais, parce que ce que je faisais avec l'enfant, ça portait ses fruits (…) Je suis très critique avec moi-même, alors quand je vois l'enfant qui évolue, ça me valorise ».* Un autre AIS dit : *« On reconnait ce que je fais lors des réunions (…). Mon avis est pris en compte ».* Lorsqu'il existe un contact direct avec les parents, les retours sont également positifs, et les AIS se sentent bien perçus par les parents.

Sentiment d'être accepté par les différents partenaires …

… par l'élève accompagné

Les débuts de prise en charge des élèves à accompagner n'étaient pas toujours aisés pour les AIS. Il a fallu apprivoiser ces élèves pour gagner progressivement leur confiance. Avoir constamment un adulte à ses côtés n'est pas forcément bien vécu par les enfants qui peuvent se sentir stigmatisés : *« La petite X, elle aimerait faire comme les autres (…) je la stigmatise (...) ».* Mais au fil du temps, tous les AIS ont su tisser des relations souvent assez fortes : *« Avec X, ça a mis pas mal de temps, mais maintenant c'est très fort »* ; *« je suis un peu la copine qui l'accompagne toujours »* ; *« on a une très bonne relation, on se comprend bien, on a une grande complicité (…) elle me lance un tout petit regard et c'est bon, on s'est compris ».* Toutefois, quelques réajustements ont pu s'avérer nécessaires lorsque cette proximité suscitait des confusions chez l'enfant, l'AIS étant traité par exemple comme un copain, ou encore pour éviter une relation fusionnelle : *« j'ai dû mettre des distances plus tard, je me suis trop attachée à X ».* Selon le handicap de l'enfant, la relation est parfois restée plus difficile (enfant autiste, enfant qui ne parle pas, etc.).

… par l'enseignant titulaire

Dans l'ensemble, les AIS se sont sentis bien accueillis par les enseignants titulaires, même si l'appréhension de certains enseignants concernant la présence constante d'une personne dans la classe a parfois été perçue par les AIS : *« Avec certains profs, je sens qu'on gêne un peu même si on n'est pas là pour les évaluer. Mais d'autres sont soulagés ».* Les AIS estiment être bien acceptés, plusieurs considèrent travailler dans un esprit de collaboration avec les enseignants, cette collaboration a pu s'instaurer du moment que les enseignants étaient rassurés que les AIS n'intervenaient pas dans leur enseignement : *« Ça se passe très bien (…). Un jour elle* [l'enseignante] *m'a dit "c'est super d'avoir*

un deuxième adulte dans la classe" » ou *« l'enseignante de X, je crois qu'elle me perçoit comme une bonne collaboratrice (…). On s'entend très bien et on travaille vraiment en équipe »*. Certains enseignants exprimeraient une réelle reconnaissance : *« La maitresse de X me dit régulièrement merci »*.

… par les autres élèves de la classe

Si les AIS ont pour principale tâche le soutien individuel d'un élève à BEP, leur simple présence dans une classe suscite des réactions de l'ensemble des élèves de la classe. Ceci est d'autant plus vrai lorsque l'AIS y passe une bonne partie de la journée. Ainsi, les AIS se sentent bien intégrés en classe. Dans les petits degrés, ils sont souvent considérés comme des deuxièmes maitresses ou maitres, *« ils viennent me demander de l'aide quand ils voient que je ne suis pas occupée avec X »* alors que dans les plus grands degrés, il y a souvent moins d'interactions avec les autres élèves de la classe. De manière générale, les camarades de classe semblent s'être bien habitués à cette présence.

… par les autres enseignants de l'école

Après quelques débuts difficiles – les AIS ayant ressenti une certaine méfiance de la part du corps enseignant des écoles concernées – ils se sentent maintenant plutôt bien intégrés dans les écoles, comme en témoignent ces paroles d'AIS : *« Au début, il y avait beaucoup de questions, "Ah, t'es pas enseignant spécialisé, alors t'es quoi ?" Mon statut avait beaucoup d'importance pour certaines personnes, maintenant, ça se passe bien, c'est une chouette équipe »* ; *« on était perçus comme des chômeurs qui ne trouvaient pas de travail et puis on avait été mis là. Après, c'est à nous de nous défendre »* ; *« au début, c'était pas facile, plusieurs fois j'ai dû expliquer ce que je faisais dans la cour de récré, après, je me présente, je leur explique, maintenant, je suis bien acceptée »*.

… par les parents

D'après les AIS, les parents reconnaissent les bénéfices du travail effectué avec leurs enfants: les parents *« savent ou se rendent compte qu'on est là pour le bien-être de leurs enfants (…), on est un petit plus pour les aider dans la vie de tous les jours »*. Dès lors, ils pensent que les parents sont très contents de leur travail, *« tous les parents ont l'air assez contents de moi, de ce que je peux faire avec leur enfant »* et certains expriment leur gratitude : *« Ils m'ont dit merci »*.

Dans quelques cas, il a été nécessaire de repréciser le cadre d'intervention des AIS, quelques parents ayant eu tendance à confondre AIS et garde d'enfants.

Identification à la nouvelle activité professionnelle

Après avoir pratiqué depuis quelques mois la fonction d'AIS, tous font part d'un certain épanouissement. Ils disent aimer leur travail qu'ils trouvent enrichissant : *« Je me suis enrichie, j'ai appris énormément de choses »* ou *« je me sens dans mon élément, je m'épanouis »*. Ils se sont construit une place auprès des élèves dont ils avaient la charge et leurs enseignants – bien que cela n'a pas toujours été facile – grâce à un important investissement de leur part. Ils cherchent souvent à trouver les moyens les plus adéquats pour venir en aide aux enfants : *« J'essaie de trouver les meilleures techniques pour qu'elle* [l'élève] *puisse travailler seule »* quitte à acquérir de nouvelles connaissances comme par exemple l'écriture braille. L'acceptation des AIS par les différents partenaires et le sentiment d'être utile aux élèves ont certainement contribué au développement d'une identification au travail exercé. Cette forte identification résulte d'une implication émotionnelle importante et transparait dans le discours des AIS empreint d'empathie.

En dépit de certaines difficultés rencontrées (cet aspect sera développé au point 5.3) au cours de l'exercice de leur fonction et du manque de reconnaissance lié à leur statut d'EdS, les AIS se disent tous satisfaits de leur travail. L'incertitude quant à leur devenir professionnel et à celui du dispositif lui-même suscite de l'inquiétude, mais tous souhaitent que le projet se poursuive et espèrent que ce qui n'est, à l'heure actuelle, qu'une fonction, soit rapidement transformé en un véritable métier. C'est dans ce nouveau métier qu'ils se projettent et envisagent leur avenir professionnel : *« J'aime beaucoup ce que je fais, j'aimerais bien que ce soit reconnu »*, *« je veux devenir AIS, que ce soit un métier reconnu »*.

5.2 Impacts positifs

Si la satisfaction exprimée par les différentes personnes interrogées est aussi partagée, c'est que chacune d'entre elles a pu noter des effets positifs à un niveau ou un autre. Ces impacts positifs peuvent être regroupés en trois niveaux : le niveau enseignement, le niveau enseignant et le niveau élève.

Niveau organisation des classes et enseignement

Le dispositif AIS, une réponse à l'école inclusive

Les enseignants et les directeurs d'établissement considèrent que les AIS sont un élément fondamental en vue de la réalisation de l'école inclusive. Sans un tel soutien, les enseignants ne peuvent pas s'imaginer pouvoir accueillir un enfant à BEP dans leur classe. Au-delà d'une adaptation de l'enseignement, ces élèves demandent un suivi individuel que les enseignants estiment ne pas pouvoir assumer sans pénaliser les autres élèves de la classe. Selon les directeurs d'établissement, le soutien apporté par les AIS constitue une des raisons qui a fait que les enseignants ont accueilli favorablement ce projet.

L'organisation des classes et l'enseignement deviennent ordinaires

Sans une aide supplémentaire, telle qu'un AIS, le règlement prévoit que la présence d'un élève à BEP détermine l'organisation des groupes classe dans une école, en termes de nombre (moins d'élèves dans une classe avec un élève à BEP) et de composition (moins de situations difficiles). Avec le soutien d'un AIS, ces aménagements particuliers n'ont plus de raisons d'être ce qui rend cette organisation « ordinaire » comme le soulignent les directeurs d'établissement.

Au niveau de l'enseignement, les retombées de la présence d'un AIS sont également notables. Du point de vue des enseignants, il apporte le soutien qui permet de compenser les limitations de l'enfant dues à son handicap. L'AIS est en quelque sorte ce qui manque à l'enfant, *« l'AIS devient les jambes, les mains ou les yeux de l'élève » ; « quelqu'un s'occupe bien de H. (…), c'est la béquille que nous n'arrivons pas à lui donner »*. En apportant un soutien individuel et en prenant en charge l'adaptation de la place de travail de l'élève ainsi que celle du matériel, des consignes et du rythme de travail, l'enseignant peut se concentrer sur l'enseignement adressé à l'ensemble de la classe. D'une certaine manière, les AIS contribuent ainsi à rendre la situation d'enseignement « ordinaire » dans le sens que les réajustements nécessaires sont relativement restreints. A ce propos, une AIS rapporte : *« L'enseignant de X est très content car il dit que si j'étais pas là, ce serait difficile de donner le cours correctement »*. L'AIS décharge l'enseignant de l'encadrement physique de l'élève à BEP et lui permet de se concentrer sur les apprentissages, à la fois de l'élève en question, tout comme de l'ensemble des élèves de la classe.

Selon certains enseignants ayant accueilli cette année un AIS dans leur classe, cet allègement de la charge de travail supplémentaire qu'implique l'accueil d'un élève en situation de handicap pourrait se répercuter favorablement sur l'attitude des collègues encore réticents face à l'intégration, comme en témoigne un enseignant : *« Le passage du cycle élémentaire au cycle moyen* [d'une élève en situation de handicap] *a suscité des appréhensions chez les collègues. Moi, je la connaissais déjà. J'essaie de transmettre à mes collègues que grâce à l'AIS on peut enseigner de manière relativement normale, que ce n'est pas une surcharge monstrueuse. »*

Si l'activité principale des AIS concerne l'accompagnement individuel d'un élève, les enseignants ont parfois demandé qu'ils assument par moments la gestion d'un petit groupe dans lequel était inséré l'élève dont ils avaient la charge. Ils assumeraient alors le rôle d'une aide qui surveille l'activité du groupe (par exemple un jeu de maths), s'assurant que tout se passe bien. *« Il n'y a pas de prise d'initiative, c'est nous* [enseignants] *qui expliquons les règles du jeu, puis elle* [AIS] *s'occupe pour que ça aille bien, elle applique les consignes que j'ai données »*. La concertation avec l'enseignant est considérée comme une condition indispensable au bon fonctionnement des tandems enseignant-AIS et permet de bien adapter l'aide apportée à chacun des élèves.

Niveau enseignant

L'AIS considéré comme une personne ressource

Au niveau de leurs pratiques professionnelles, la plupart des enseignants soulignent l'avantage de pouvoir échanger avec un autre adulte qui partage avec eux le même vécu quotidien. Ils apprécient ce partage d'observations et de points de vue, d'autant plus que les AIS, en raison de leur proximité avec l'élève à BEP, apportent un regard complémentaire : *« L'AIS est en permanence avec cette élève. Je n'ai aucun autre élève qui est en permanence sous l'œil d'un adulte (…). Même si elle ne la surveille pas tout le temps, elle est à côté, des choses que je ne vois pas, elle peut me les dire » ; « nous, on a un regard global, eux, plus pointu »*. De ce fait, l'AIS est souvent considéré comme une personne ressource dont les observations permettent notamment d'alimenter la réflexion concernant les éventuels ajustements pédagogiques nécessaires pour offrir les meilleures chances de réussite à l'élève en situation de handicap. Mais au-delà de ces échanges d'ordre pédagogique, c'est le partage de nature plus affective – frustrations, inquiétudes ou incertitudes – que les enseignants apprécient. En travaillant côte à côte et en partageant les mêmes difficultés et doutes, mais aussi joies et réussites, cela peut favoriser un rapprochement : l'AIS est parfois devenu un confident.

La bonne communication qui a généralement pu être instaurée entre enseignant et AIS a visiblement permis à chacun d'y trouver son compte et a donné lieu à une collaboration satisfaisante et fructueuse.

Niveau élève

Pour rappel, les caractéristiques des élèves au bénéfice d'un accompagnement AIS sont très variées en raison de leur handicap, des besoins spécifiques qui en découlent, de leur âge, du taux d'intégration en classe ordinaire, etc. Le soutien apporté par les AIS tient compte de cette diversité des situations individuelles et les modalités de l'accompagnement en termes de volume de temps, de moments de vie scolaire couverts, de durée sur l'année et de type d'aide qui s'adaptent aux besoins particuliers de chacun des enfants. Dès lors, les objectifs d'intégration sont définis individuellement et, par conséquent, ne sont pas les mêmes pour tous. Pour les uns, il s'agissait avant tout de favoriser l'intégration sociale, alors que pour d'autres étaient visés prioritairement les apprentissages scolaires. Pour réellement mesurer l'impact sur les élèves au bénéfice d'un accompagnement AIS, il faudrait observer individuellement le chemin parcouru par chacun de ces élèves depuis l'arrivée d'un AIS. Toutefois, la brièveté des délais pour cette évaluation ne permettait pas une analyse aussi fine. De ce fait, il s'agit ici avant tout de faire ressortir les appréciations globales apportées par nos différents interlocuteurs concernés (enseignants, AIS, parents).

Intégration de l'élève dans les mêmes activités pédagogiques

De manière générale, les différentes personnes soulignent un bénéfice important à leurs yeux : grâce à l'aide apportée par l'AIS, l'élève a pu être intégré, moyennant quelques adaptations, dans les mêmes activités pédagogiques que ses camarades de classe, ce qui a contribué au développement de ses compétences scolaires : *« Il peut faire la même chose, mais avec d'autres outils »*.

Progression de l'élève

Le soutien dont bénéficient les élèves avec un AIS n'est pas uniquement d'ordre logistique ou matériel, mais aussi d'ordre affectif. Les AIS sont devenus des interlocuteurs privilégiés et cette présence rassurante a aidé ces enfants à se sentir suffisamment en sécurité et en confiance pour avancer dans leurs apprentissages. Parents, enseignants et AIS sont tous d'accord pour dire que ces élèves ont progressé, que ce soit sur le plan affectif, cognitif ou scolaire. A l'instar de cet enfant, pour qui l'enseignant constate que *« quelque chose en lui se serait dénoué, il y a eu un déclic, il investit plus les apprentissages »*. Il aurait aussi gagné en confiance en lui, s'adressant maintenant plus facilement aux adultes. Dans une autre situation, l'enseignant relève que le soutien apporté à l'enfant lui a permis *« de coller à notre enseignement »*, se traduisant par des progrès scolaires et une meilleure estime de soi. Une AIS rapporte : *« Le prof de musique m'a dit ce matin "elle* [l'élève accompagnée] *est rayonnante, elle sourit, elle s'ouvre beaucoup plus aux autres" (…). Je ne vais pas dire que c'est*

grâce à moi (…) ça fait plaisir de voir cette évolution (…) elle a envie de travailler ». L'impact sur le bien-être de l'enfant est ainsi très souvent mis en avant et se traduit aussi par une progression dans le domaine des apprentissages. Les acteurs sont conscients que les progrès de l'élève ne peuvent pas être attribués à la seule présence de l'AIS ; ils sont toutefois unanimes pour dire que l'AIS y contribue.

5.3 Problématiques soulevées

Au cours des entretiens effectués auprès des différents acteurs, plusieurs problématiques ont émergé. Afin d'optimiser la présentation des difficultés rencontrées, seules celles partagées par plusieurs types d'acteurs sont exposées. Quatre niveaux de problématiques sont dégagés : structurel et organisationnel, opérationnel, relatifs aux élèves et relatif aux enseignants.

Préalablement, il convient de souligner « l'indulgence » des différents acteurs face au dispositif AIS. La nouveauté du dispositif et son statut de projet sont souvent évoqués pour expliquer les difficultés rencontrées, à l'instar des propos de cet AIS : *« C'est un projet, il faut aussi comprendre qu'au début ils ont peut-être fait des erreurs, c'est pour tout le monde nouveau »*. Que ce soit du côté des acteurs institutionnels ou des acteurs de terrain, tous sont unanimes pour reconnaître l'attitude positive et constructive de l'ensemble des acteurs impliqués. Selon un AIS, *« chacun a fait de son mieux et a pris sur soi »*, un acteur institutionnel met en avant *« la bonne volonté des personnes qui travaillent »*. En tant que projet expérimental, le dispositif est sujet à des ajustements comme cela a été souligné par les acteurs institutionnels interrogés au début de l'année 2013, certains ayant déjà eu lieu, d'autres seront encore à entreprendre.

Niveau structurel et organisationnel

Le premier niveau de difficulté dégagé par les auteurs du rapport concerne les aspects structurels et organisationnels du dispositif AIS : objectifs du projet, rôles et responsabilités, population scolaire concernée, rôle des AIS et enfin statut EdS.

Absence de document cadre

Le dispositif AIS, bien qu'il soit un projet pilote, ne dispose pas de document cadre qui définit les objectifs poursuivis par le dispositif, la population d'élèves concernée, les acteurs impliqués et les rôles et responsabilités respectifs[33]. En raison de certaines contingences politiques, le projet AIS n'a pas pu faire l'objet d'une élaboration et d'un suivi de projet de type conduite de projet, par exemple une forme allégée de HERMES (méthode adoptée par l'Etat de Genève pour la gestion et le suivi des projets).

Dans une première esquisse de projet pilote (« Vers une société inclusive pour les enfants et jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés », 2010), Biffiger et Boggio proposaient un descriptif de projet d'appui à l'intégration, définissant notamment le modèle d'intervention en distinguant les objectifs stratégiques du projet des objectifs opérationnels, ce qui leur permettait de développer des indicateurs (p. 8). Si le dispositif AIS reprend dans les grandes lignes le projet ADSIN, il ne s'y réfère cependant à aucun moment.

La nouvelle procédure relative au traitement des demandes de la prestation AIS (adoptée en mai 2013) fait brièvement référence dans la première partie – consacrée aux prestations – au but visé : « Les activités des AIS visent à l'accompagnement d'un élève à besoins éducatifs particuliers ou handicapé dans la vie de l'école normale ». La mission des AIS est ensuite brièvement décrite : « Cette mission comprend l'accueil dans l'établissement et son encadrement en classe, dans les activités du parascolaire, pendant les récréations ainsi que l'accompagnement durant son transport, voire pendant

[33] Les seuls documents officiels de référence du projet AIS sont : le cahier des charges AIS (établi par Pro Juventute), le cahier des charges du coordinateur scolaire AIS (établi par l'OMP). Est venue s'ajouter en cours de projet la procédure relative au traitement des demandes de la prestation AIS (28.05. 2013).

des sorties scolaires ou un camp. L'AIS prodigue également à l'élève des soins de base, s'assure de son bien-être et lui apporte du soutien pour l'hygiène journalière. En collaboration avec les personnes impliquées, les interventions sont ajustées en fonction de l'évolution des besoins de l'élève. »

Les AIS s'interrogent sur l'absence d'un projet pour les élèves qu'ils accompagnent : un projet qui définirait aussi bien les objectifs individuels de leur intégration que les objectifs pédagogiques, ainsi que les besoins de santé spécifiques et leur prise en charge.

Ce manque de formalisation des processus et des rôles a donné lieu à des ajustements successifs du dispositif, comme le fait remarquer un des interlocuteurs : *« Etant en période probatoire, il paraît normal que la mise en œuvre du dispositif nécessite des réajustements (…). On peut néanmoins se demander si certains ne sont pas essentiellement dus au manque de précisions du projet »*.

Manque de clarté des rôles et responsabilités

La répartition des rôles et responsabilités des différents services et acteurs impliqués dans le dispositif AIS manque de clarté. Ce projet a la particularité d'engager plusieurs départements (DIP, DSE), tous les degrés d'enseignement (EP, CO, PO) et deux services du DIP (OMP, OEJ) ainsi qu'une organisation privée (Pro Juventute), ce qui complexifie le projet. De plus, aucun document cadre ne précise les rôles et responsabilités de ces différents services les uns par rapport aux autres. Le nombre élevé d'intervenants est souvent évoqué par les acteurs institutionnels comme une difficulté pour la mise en place du projet, tout comme les différences de culture institutionnelle. L'un de ces acteurs relève : *« c'était à un moment donné un peu difficile, c'était des luttes de pouvoir »*. Plusieurs acteurs institutionnels ont souligné des tensions dues à des conceptions divergentes, notamment avec l'OMP, qui a une vision par exemple plus restrictive de la population cible que la DGEP (cf. 4.1. *Processus et critères de sélection des élèves bénéficiaires*).

Lors de la présentation du dispositif AIS à la Commission de l'enseignement primaire (juin 2012), la structure organisationnelle suivante a été présentée : on trouve tout d'abord le comité de pilotage, sous la conduite de la Secrétaire générale du DIP ; en dessous on trouve d'un côté Pro Juventute, qui assure la responsabilité de la coordination AIS et des aspects ressources humaines, et de l'autre, au même niveau, l'OMP, qui assure la coordination scolaire.

Depuis octobre 2012, le projet dispose, en plus du comité de travail (Copil), d'un groupe opérationnel qui est géré par les deux coordinateurs. Ce groupe opérationnel est considéré comme complémentaire au Copil : *« Le groupe opérationnel est plus dans la qualité du travail, de la prise en charge, des difficultés mais d'une manière plus incisive, plus précise »*. Il a permis d'associer les trois degrés d'enseignement à la gestion opérationnelle du projet, le SCoP (DGEP) et le SPS (OEJ)[34] étant également représentés. Selon les acteurs institutionnels, les valeurs ajoutées de ce groupe opérationnel sont : *« créer un lien entre les deux coordinateurs et les degrés d'enseignement »*, *« rapports plus étroits, remontées d'informations du terrain, qui étaient nécessaires »*, *« la création de ce groupe a permis d'atténuer les tensions »*. Toutefois, la composition et les fonctions de ces deux groupes – Copil et groupe opérationnel – ne sont consignées dans aucun document.

Il ressort des entretiens avec des acteurs institutionnels que l'absence d'un chef de projet opérationnel est regrettée. La présence d'un chef de projet stratégique assumée par la Secrétaire générale est saluée, mais jugée comme insuffisante. Un acteur institutionnel relève bien cette difficulté : *« C'est peut-être une faiblesse du dispositif, on a travaillé beaucoup en cogestion (…), sans qu'il y ait un chef opérationnel qui pouvait à un moment donné trancher. (…) Par exemple, quand il s'agissait de rédiger cette procédure qui était indispensable (…) pour qu'on ait un texte commun auquel tout le monde puisse se référer pour faire les demandes dans les temps et de manière correcte et rapide (...) personne ne voulait rédiger cette procédure parce que personne se sentait responsable du dispositif (…). C'était à tout le monde et à personne, ce projet. »*

[34] Aucun représentant du DSSI (OMP) n'est présent dans le groupe opérationnel alors que ce service est impliqué pourtant dans le processus de sélection des élèves (cf. ci-après).

L'étude sur le fonctionnement de l'enseignement spécialisé (Boggio, Dandelot, 2010) prévoyait déjà dans sa recommandation n° 9, « Déployer des nouvelles ressources en appui à l'intégration », la mise en place d'un chef de projet désigné par le DIP « en charge de la finalisation du concept opérationnel ».

Plus tard, Biffiger et Boggio (2010) proposaient dans le projet pilote ADSIN également la mise en place d'un chef de projet « en charge de la supervision de l'ensemble du projet et des relations avec tous les partenaires » (p. 14) et d'un adjoint pédagogique « en charge de la gestion du suivi et du développement qualitatif des prestations ». Seule cette dernière fonction a été retenue dans le projet AIS et est assumée par le coordinateur pédagogique de l'OMP.

Sur le terrain, ce manque de clarté des rôles et responsabilités a créé au début du projet, pour les AIS, une certaine confusion au niveau de la responsabilité institutionnelle et de la répartition des rôles entre les deux coordinateurs : un AIS relève qu'*« on ne savait pas à qui s'adresser en premier, à Pro Juventute ou au coordinateur pédagogique. »*

Périmètre de la population cible relativement flou

Jusqu'en mai 2013, aucun document officiel validé ne définissait la population cible pour les prestations AIS. La présentation du dispositif à la Commission de l'enseignement primaire (juin 2012) annonçait toutefois que les élèves au bénéfice d'un AIS étaient « les élèves porteurs de troubles sensoriels, avec une mobilité réduite, maladie invalidante, dyspraxie grave ».

La procédure relative au traitement des demandes de la prestation en mai 2013 confirme officiellement que les prestations AIS sont destinées aux élèves de l'enseignement ordinaire : « Sont concernés par cette prestation, les élèves scolarisés à l'école ordinaire, à temps complet ou partiel et, par extension, aux activités parascolaires ». Plus loin dans le document, il est spécifié que « les activités des AIS visent à l'accompagnement d'élèves à besoins éducatifs particuliers ou handicapés dans la vie de l'école normale ». Cette définition ne précise toutefois pas les types de besoins ou de handicaps pris en charge (cf. 4.1. *Processus et critères de sélection des élèves bénéficiaires*).

Plusieurs acteurs institutionnels ont indiqué lors des entretiens, que dans la phase pilote, les prestations AIS étaient pour eux prioritairement destinées au primaire, mais que le projet a été conçu pour tous les degrés d'enseignement ordinaire. Dans les faits, ont été inclus dès le départ un élève du postobligatoire, de même qu'un élève intégré à l'EFP. Ce décalage a créé un certain malaise auprès des AIS, qui, en soi, ne se disent pas opposés à s'occuper d'adolescents, mais ils relèvent qu'ils n'ont été ni informés, ni formés pour cette tranche d'âge. La question de l'accompagnement d'une adolescente dans l'enseignement spécialisé reste quant à elle ouverte.

Comme déjà évoqué précédemment (cf. point 4.1), le dispositif s'est aussi étendu à d'autres types de handicaps que ceux envisagés dans un premier temps (THADA, trisomie, TSA), ce qui repose la question de la formation des AIS.

On peut relever encore qu'aucune analyse des besoins n'a été effectuée au niveau du canton avant la mise en place du projet. Aucune estimation du nombre d'enfants potentiellement concernés par un accompagnement AIS n'est actuellement disponible ; ceci est fortement regretté par Pro Juventute. La contrainte au départ était liée au nombre d'AIS disponible, défini par rapport aux possibilités budgétaires.

Complexité du rôle des AIS

Le cahier des charges des AIS présente différentes missions et activités (cf. point 4.2, *Fonctions et cahier des charges des AIS*). Toutefois, les AIS considèrent que le périmètre de leur action n'est pas suffisamment clairement défini et qu'il a évolué au cours du temps. Ce constat est partagé par les enseignants et les directeurs et concerne principalement le soutien pédagogique. En début du projet, les coordinateurs ont beaucoup insisté sur le fait que la fonction AIS n'inclut pas de soutien pédagogique. Or tous ces acteurs de terrain relèvent que la frontière entre l'aide aux gestes quotidiens et l'aide pédagogique est très mince. Un AIS tente de définir son rôle : *« On flirte avec la pédagogie (…). On doit aider l'enfant sans faire de pédagogie, tout en essayant d'adapter le travail de l'enfant à son handicap. »*

Les AIS considèrent que certaines de leurs activités contiennent des aspects pédagogiques, comme par exemple lorsqu'ils répètent des consignes ou qu'ils soutiennent l'apprentissage du braille ou de la lecture. Les propos d'un AIS reflètent bien cela : *« Je lui ai fait lire trois fois une petite poésie pour qu'elle puisse la lire à la classe, mais malgré ça, elle boguait toujours sur les mêmes mots (…). Est-ce du pédagogique ou pas ? »*

Cette contradiction entre les consignes données et leurs pratiques partagées sur le terrain n'est pas facile à gérer pour les AIS : *« On nous dit que ce n'est pas à moi de lui apprendre à lire mais quand il y a un exercice de lecture, je ne peux pas dire à l'enseignant "je ne peux pas l'aider". Pour ça j'ai un peu de peine à voir quelles sont mes limites »*. Cette question des limites de l'intervention des AIS a également été évoquée par les enseignants : *« Jusqu'où il aide à découper, à mettre les groupes de la phrase (jaunes, verts…) ? »* ; *« au début, l'AIS lisait au fond de la classe. Je trouvais cela assez frustrant. On a quelqu'un qui pourrait aider. Lui n'ose pas, les deux, on ne sait pas s'il peut intervenir. On a perdu du temps pour se mettre d'accord »*. Toutes ces « incursions pédagogiques » sont toutefois effectuées avec l'accord de l'enseignant.

La position que doivent occuper les AIS n'est pas toujours claire pour eux : quel est leur rôle spécifique par rapport à celui des autres intervenants, enseignants et enseignants spécialisés ? La même interrogation est relevée par les enseignants. Pour les AIS, définir la spécificité de leur rôle est un vrai casse-tête : *« On est un peu partout, mais on ne doit pas vraiment être complètement là (…). On a un peu tous les rôles, sans les avoir (…). Des fois, on doit faire des soins, on a cette casquette-là, après on a la casquette de l'enseignant spécialisé, mais on ne doit pas enseigner (…). C'est très compliqué »*. La relation entre AIS et enseignants spécialisés a été quelquefois difficile : *« J'ai eu plus d'appréhension de la part de l'enseignante spécialisée qui m'a dit : "c'est moi qui suis là pour ça, c'est pas à vous ; mais vous êtes qui ?" Je peux comprendre, nous on sort de nulle part, on n'a pas de formation et on fait presque le même travail qu'eux, mais tout en ne faisant pas »*. Les AIS sont parfois amenés à se demander qui doit adapter les activités d'enseignement : *« Est-ce que c'est à moi de penser à ce type de solution ? Est-ce que ce n'est pas à l'enseignante spécialisée (…) ? Je n'ai pas eu beaucoup de contacts avec elle, voire pas du tout »*. Pour les directeurs, il est important que l'enseignant soit et reste le référent. Et l'enseignant spécialisé a, selon eux, un rôle plus pédagogique que les AIS.

Désagréments liés au statut EdS

Les AIS, mais aussi les directeurs d'établissement, relèvent la précarité du statut AIS, lié actuellement au statut d'emploi de solidarité. Pour les premiers concernés, les conséquences sont le manque de reconnaissance, que ce soit en termes de salaire ou de fonction : *« Je suis hyper optimiste, hyper enthousiaste (...). La seule chose, mais ça n'a rien à voir, c'est qu'on est encore EdS »* ; *« le salaire est petit, on a tous l'espoir que ça devienne une profession reconnue et payée en conséquence »*. La question de la formation et de la validation des acquis est également préoccupante pour les AIS : *« J'aime beaucoup ce que je fais, j'aimerais bien que ce soit reconnu. Au cas où ce ne serait pas reconnu, j'aimerais faire la validation d'acquis comme assistant socio-éducatif »*. Quant aux directeurs, une de leurs inquiétudes est de perdre en cours d'année cette ressource précieuse qu'est l'AIS, au cas où, par exemple, un AIS trouverait un emploi stable.

L'ensemble des acteurs sont également préoccupés par la suite du projet, l'incertitude face à l'avenir est particulièrement forte chez les AIS et les parents. Les AIS souhaitent poursuivre leur activité et que leur fonction devienne un métier : *« Je veux devenir AIS, que ce soit un métier reconnu, j'aime ça. C'est un beau projet »*.

La question de la stabilisation des postes AIS au sein du DIP, annoncée au début du projet, reste ouverte étant donnée le contexte budgétaire difficile.

Niveau opérationnel

Le deuxième niveau de difficulté émergeant de l'analyse des entretiens avec les différents acteurs concerne davantage les aspects opérationnels du projet AIS, avec d'abord des questions cruciales comme celle des ressources pour la coordination du projet et celle de la formation continue des AIS; viennent ensuite le cahier de liaison et la gestion des remplacements.

Manque de ressources pour la coordination du projet

Hormis le fait que le dispositif AIS ne dispose pas de chef de projet, les ressources sont limitées pour assumer la coordination du projet. En effet, plusieurs acteurs institutionnels relèvent la sous dotation pour assumer cette tâche, un demi-poste pour la coordination scolaire est jugé comme insuffisant. Ce manque serait en partie compensé par un important investissement des deux coordinateurs. Pour certains acteurs institutionnels, cela représente un risque pour le projet.

La formation continue pourrait être optimisée

La formation continue des AIS a lieu le mercredi matin, lors de la séance hebdomadaire réunissant tous les AIS. Elle est assurée par Pro Juventute et l'OMP, via les deux coordinateurs, et peut revêtir plusieurs formes : discussion, échanges sur des situations de prise en charge, interventions de spécialistes sur des thèmes spécifiques, intervention des coordinateurs sur différents aspects du projet, etc.

Tous les AIS formulent une certaine insatisfaction par rapport à ce temps de formation continue le mercredi matin. Il semblerait que la diversité des activités effectuées le mercredi matin rende confus le temps destiné spécifiquement à la formation continue et le côté répétitif est souvent évoqué : *« Je parlerai plus d'un débriefing que de formation, on va exposer une situation de quelqu'un, discuter, en débattre (…). Des fois c'est indispensable, mais on commence à connaître (…), c'est souvent répétitif » ; « le mercredi matin, on tourne en rond »*. Par contre les AIS ont beaucoup apprécié la formation initiale, ainsi que les orateurs externes intervenant le mercredi matin. Ils souhaiteraient pouvoir bénéficier davantage de ce type d'intervention, notamment sur les différents handicaps ou sur la psychologie de l'enfant, de l'adolescent : *« On n'a pas été suffisamment formé sur les différents types de handicap »*. Certains AIS souhaiteraient également pouvoir se former à l'écriture braille, d'autres se perfectionner en soins corporels.

Les enseignants et les directeurs souhaiteraient également que les AIS soient davantage formés aux différents handicaps et à la spécificité de leur prise en charge, et qu'ils disposent aussi de certains éléments de formation en pédagogie. Pour les enseignants, *« il faut que l'AIS puisse aider l'enfant à apprendre » ; « ils ne savent pas apprendre à apprendre, c'est pas des enseignants, mais on leur en demande un peu quand même »*.

Les AIS relèvent toutefois l'importance de l'autoformation et de la formation sur le terrain, acquise par l'expérience : *« Le plus gros de la formation, c'est quand on est dedans »*.

La communication durant les mercredis matins semble avoir posé parfois quelques difficultés : *« Tout le monde parle en même temps »*. La gestion des problèmes rencontrés sur le terrain a également engendré quelquefois des insatisfactions auprès des AIS, comme par exemple : *« Mais je me sens pas vraiment soutenue par la hiérarchie, par rapport à des problèmes, des non-dits (…). Le fait qu'on ne soit pas transparent avec nous me pose problème »*. Les AIS restent indulgents face aux problèmes rencontrés, liés en partie à la nouveauté du dispositif et soulignent l'important investissement des coordinateurs, facteur de réussite du projet.

Les AIS souhaiteraient pouvoir disposer d'un temps de supervision avec une personne externe sans lien hiérarchique et hors coordinateurs: *« Il devrait y avoir des réunions avec un médiateur qui n'a rien à voir avec nous, comme ça, il n'y a pas de jugement »*. Ceci afin également de pouvoir communiquer entre eux plus ouvertement : *« Pour pouvoir échanger librement sur nos pratiques » ; « on ne peut rien dire, on mesure nos mots »*.

Le cahier de liaison, un outil de travail peu performant

Le cahier de liaison n'a pas une fonction claire pour tous les acteurs de terrain. Pour certains, il constitue un lien entre AIS et parents, alors que pour d'autres c'est un outil de travail entre AIS et coordinateur. Cet outil a parfois bien fonctionné, d'autres fois il est devenu obsolète : *« Le cahier de liaison, c'est devenu complètement inutile, je ne sais plus quoi écrire dedans »*.

Pour les enseignants, et également les directeurs, le cahier de liaison constitue un outil utile mais difficile à gérer non seulement du point de vue de son contenu, mais aussi de sa forme. Selon les enseignants, il ne doit pas contenir des éléments du domaine scolaire – comportement et apprentissages scolaires – et un soin particulier doit être donné à la formulation, pour ne pas froisser les parents. Les AIS rapportent bien cette inquiétude : *« Quand on arrive avec ça* [cahier de liaison] *vers les enseignants, la plupart, cela ne leur plait pas, parce qu'ils ont peur de ce qu'on pourrait marquer dedans »* ; *« pour X, le cahier reste en classe, comme ça, on peut marquer des choses, la maîtresse aussi. Elle va le transmettre à la maman, mais elle vérifie d'abord ce qu'il y a dedans. C'est quand même sensible, la manière d'écrire, il faut pas tout mettre »*. Enfin, les enseignants proposent plutôt de développer une grille avec des rubriques à remplir plutôt que des pages blanches.

Organisation des remplacements des AIS problématiques

L'organisation des remplacements des AIS n'a pas toujours été simple, surtout en fin d'année scolaire lorsque le taux d'occupation globale des AIS s'est élevé. Les coordinateurs souhaiteraient pouvoir optimiser la gestion des remplacements, en disposant par exemple d'une ou deux personnes spécifiques pour cette tâche qui puissent se déplacer dans tout le canton. Même préoccupation du côté des AIS : certains proposent la mise en place d'un service de remplacements.

Niveau élèves

Des difficultés au niveau des élèves ont également été soulevées par les différents acteurs du dispositif ; elles peuvent concerner les enfants à BEP, mais aussi les autres élèves de la classe.

Difficultés pour l'AIS de se faire accepter par les enfants à BEP

Les débuts n'ont pas toujours été faciles pour les AIS. Ils ont parfois eu de la difficulté à se faire accepter par l'enfant à BEP : *« X était difficile avec tout le monde pas seulement avec moi », « ça n'a pas toujours été comme ça, elle a un bon petit carafon, au début, il a fallu faire preuve d'autorité »*. Quelques AIS ont évoqué des difficultés à imposer leur autorité, comme cet AIS qui affirme avoir manqué d'autorité au début : *« J'ai demandé à l'enseignante d'intervenir quand X ne m'écoute pas »*.

La présence permanente d'un adulte derrière l'enfant peut être source de stigmatisation pour celui-ci : *« Je suis stigmatisant pour lui (...) Parfois il est fâché que je sois là »*. Beaucoup d'AIS ont connu au début une forme de rejet de la part de l'enfant, puis avec le temps ils se sont rapprochés.

Enfant - AIS, un binôme parfois trop complice

Tous les acteurs de terrain, que ce soient les AIS eux-mêmes, les enseignants, les directeurs ainsi que les parents, constatent que parfois l'enfant et l'AIS sont trop proches, ce qui peut avoir plusieurs conséquences. Tout d'abord l'enseignant peut se sentir exclu de cette relation privilégiée. Ensuite cette relation peut freiner l'autonomie de l'élève et rendre l'élève dépendant de l'AIS ; ce dernier peut devenir, selon les enseignants, un *« adulte béquille qui est toujours là »*. Enfin l'AIS peut être un frein à la socialisation. Un enseignant relève : *« Sans AIS, l'enfant va parler avec les autres. Moi, je vois AIS - enfant comme un tandem. L'élève X perd l'habitude d'être juste avec des enfants, elle est déstabilisée quand elle est toute seule »*. Il peut également persister un problème d'autorité de l'AIS face à l'enfant, comme le souligne un enseignant : *« Comme ils sont tout le temps ensemble, mon élève avait parfois un rapport avec l'AIS comme entre pairs, elle lui parlait comme à sa copine »* ; et un parent : *« il a fallu rappeler à X que AIS n'est pas une copine, mais un adulte »*.

Plusieurs AIS ont pris conscience, au cours du temps, de ces difficultés relationnelles, et ont engagé un processus de distanciation avec l'élève : *« J'ai dû mettre des distances plus tard, je me suis trop attaché à X »* ; mais cela n'est pas toujours aisé : *« ne pas s'attacher aux enfants, c'est difficile »*.

Implications multiples de l'AIS dans la classe

Bien que le modèle genevois soit basé sur une prise en charge individuelle, les AIS comme les enseignants relatent qu'au fil du temps et de la pratique, les AIS apportent également un soutien à la classe, que ce soit dans le domaine scolaire ou disciplinaire : *« S'il y en a qui sont excités, je leur dis de se calmer. Je n'aurais pas pris l'initiative moi-même (…) Si je peux aider aussi, donner une autre explication (…) J'ai attendu l'accord des enseignants »* ; *« Pour eux* [les élèves]*, je pense que ce n'est pas toujours évident de savoir qui je suis, mais j'ai vraiment ma place dans cette classe, ils m'obéissent (…) et puis avec les enseignantes, on s'est mis d'accord que je peux les gronder, punir quand ils exagèrent »*. Les AIS se voient parfois attribuer le suivi d'un groupe d'enfants : *« Des fois je prends le groupe des 2P (…) je leur fais faire des jeux, bricolages. C'est jamais moi qui décide, c'est la maîtresse qui dit »*. Ces multiples implications de l'AIS dans la classe s'effectuent uniquement avec l'accord de l'enseignant, elles ne sont toutefois pas consignées dans le cahier des charges des AIS et se pose alors la question du rôle de l'AIS dans la classe.

Niveau enseignants

Le dernier niveau de difficulté invoqué dans ce rapport concerne plus spécifiquement les enseignants, leur formation et la préparation de l'intégration d'un enfant à BEP, la charge engendrée par cette intégration et la présence d'autres adultes dans la classe.

Manque de préparation pour accueillir un enfant à BEP

Les situations donnaient lieu à des pratiques différentes. Plusieurs enseignants et AIS dénoncent le manque de préparation de l'accueil d'un enfant à BEP alors que d'autres ont pu bénéficier de réunion préparatoire avec l'ensemble des acteurs concernés (enseignant, enseignant spécialisé, AIS, directeur, parents). On regrette un manque d'anticipation et dans ce sens, les directeurs souhaiteraient que toute nouvelle situation ou tout changement (diminution ou fin de prise en charge, changement AIS) soit mieux anticipé et que tous les acteurs soient impliqués dans le processus.

Certains enseignants évoquent également le manque de formation et surtout d'outils à disposition pour recevoir un élève à BEP dans leur classe. Ils notent le même manque de préparation à l'accueil d'un AIS, la formation mise sur pied à cet effet par le Service de la coordination pédagogique[35] n'était visiblement pas connue par la majorité d'entre eux puisqu'aucun enseignant interrogé n'y a participé. Reste que l'AIS constitue, selon eux, *« une aide indispensable »* à l'intégration d'un enfant à BEP dans une classe ordinaire.

Surcharge de travail engendrée par la présence d'un enfant à BEP et de l'AIS

Bien que les AIS soient considérés comme indispensables pour la mise en place d'une école inclusive et très appréciés, les enseignants relatent tout de même la surcharge de travail qu'engendre la présence d'un tel enfant dans leur classe tout comme la formation de l'AIS qui l'accompagne, l'AIS étant considérée un peu comme *« un stagiaire »*. Concrètement, cela entraîne pour l'enseignant un temps supplémentaire de travail préparatoire mais aussi d'échanges et d'explications avec l'AIS. Quelques enseignants dénoncent *« le manque de reconnaissance du temps investi »* et se demandent si c'est leur rôle de former les AIS.

[35] Cours EP-194 « Accueillir et collaborer avec un assistant à l'intégration scolaire ».

Multiplication d'autres adultes présents dans la classe

L'intégration d'un enfant à BEP dans une classe implique, pour l'enseignant, la multiplication des intervenants dans la classe entre l'enseignant spécialisé et l'AIS. Pour ce dernier, il peut s'agir, dans certains cas, d'une présence permanente. Les directeurs sont conscients des désagréments que cela peut impliquer pour les enseignants, ceux-ci peuvent d'une certaine manière *« se sentir observés »*. Bien que cela ait constitué une crainte pour les enseignants au début de l'année, ils se sont ensuite habitués à la présence de l'AIS. Vers la fin de l'année scolaire, certains enseignants dénoncent toutefois la lourdeur de la présence constante d'un adulte dans leur classe.

Des AIS ont ressenti cette ambivalence chez quelques enseignants : *« Avec certains profs, je sens qu'on gène un peu même si on n'est pas là pour les évaluer. Mais d'autres sont soulagés. (…) Il y a des situations où les profs sont dépassés sans AIS, donc là ils sont contents. »*

6. Analyse financière

Cette partie concerne l'analyse du financement et de ses conséquences sur le fonctionnement du dispositif AIS. Une série d'options ont été prises lors de la mise en place du dispositif expérimental, options qui font suite à une réflexion collective – et notamment plusieurs journées de travail – dont on trouve les résultats dans le rapport de 2010 (Biffiger et Boggio, 2010). Ce rapport, qui ne représente pas un texte de référence au sens strict, donne des indications qui seront reprises en partie dans le dispositif actuel, ainsi qu'un certain nombre de commentaires sur les caractéristiques du dispositif. En absence de document de référence officiel, nous nous sommes rapportés à plusieurs reprises aux arguments de ce texte.

Le dispositif AIS intervenant au sein de l'école, il nous a semblé révélateur d'analyser les sources principales de financement en termes de contraintes supplémentaires, en comparaison avec un fonctionnement strictement interne à l'école publique. Les particularités de ce dispositif sont en effet liées aux deux sources de financement, externes à l'école et liées à des conditions particulières d'octroi.

6.1 Un dispositif et un financement multiples

Toutes les personnes travaillant dans le dispositif AIS qui ont été interrogées ont relevé la complexité de l'organisation financière et du dispositif en général. Les caractéristiques du dispositif sont largement tributaires des options de financement, c'est-à-dire du fait de chercher les ressources nécessaires à son fonctionnement d'une part auprès du DSE par l'entremise des emplois de solidarité, et d'autre part dans le cadre de la LIJBEP au travers des mesures renforcées.

La plupart des interlocuteurs et interlocutrices laissent entendre que, sans ce mode de financement, le dispositif des AIS n'aurait pas pu voir le jour comme prestations nouvelles fournies par l'école publique, cela en période de réductions budgétaires et de suppression de postes, spécialement de postes de fonctionnaires apparaissant dans les statistiques du département.

Multiplicité des contributeurs

La complexité du dispositif est d'abord due à la multiplicité des intervenants et au fait que cette prestation AIS se situe au croisement entre différents domaines d'intervention.

Domaine de la psychologie spécialisée

Le secrétariat à la pédagogie spécialisée (SPS) de l'Office de l'enfance et de la jeunesse (OEJ) et l'Office médico-pédagogique (OMP) interviennent au titre d'expert. Du côté de l'OMP les directeurs en scolarité spécialisée et en intégration (DSSI, anciennement inspecteurs de l'enseignement spécialisé) sont concernés par le processus d'identification des besoins et d'attribution des prestations AIS, tandis que le SPS est impliqué dans la prise de décision formelle de l'attribution des mesures renforcées liées à la LIJBEP.

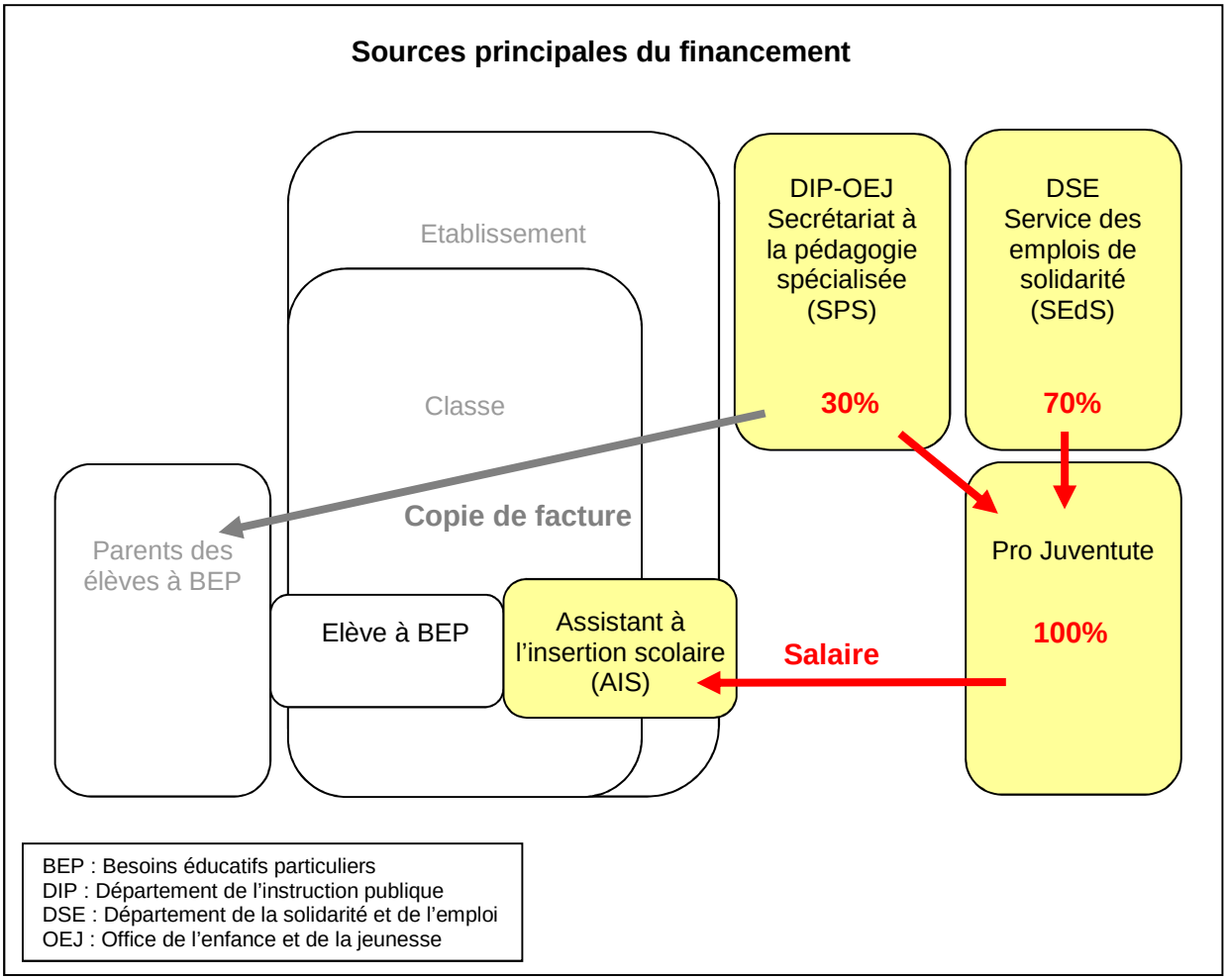
Domaine de l'école ordinaire

La prestation s'effectue principalement au sein de l'école ordinaire et implique l'ensemble des acteurs habituels à chaque degré d'enseignement. A ceux-ci s'ajoutent les personnes en charge des questions d'intégration et de la mise en place de l'école inclusive, à l'échelon de la direction générale ou des établissements.

Domaine du chômage

Le recours à des emplois de solidarité dépendants du département de la solidarité et de l'emploi mobilise les personnes en charge de ces emplois, particulièrement lors du recrutement des AIS parmi les fins de droits de chômage, et même au sein des bénéficiaires de l'Hospice général. La première sélection des candidats se passe au sein des offices du chômage et est organisée par le Service des emplois de solidarité.

Les composantes du financement



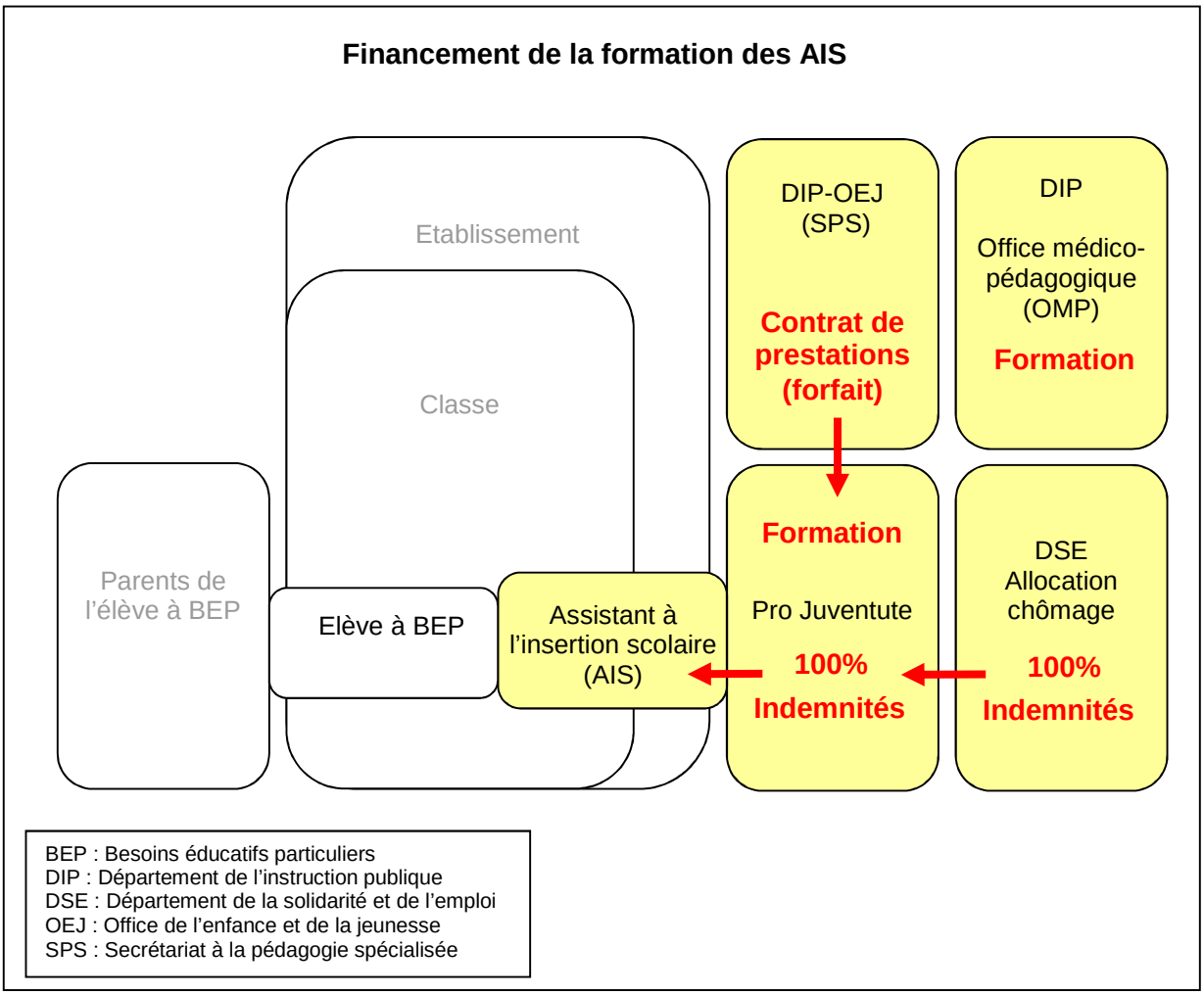
Financement des traitements des AIS

La nouvelle organisation simplifiée du financement des traitements des AIS qui a débuté en automne 2012 renonce à passer par les parents, en particulier pour éviter que des impayés doivent être récupérés par Pro Juventute (avec les frais que cela représente), alors qu'ils étaient financés par une instance officielle.

La condition de financement complémentaire « hors Etat » liée aux emplois de solidarité a été levée de façon pragmatique, dans la mesure où elle ne modifiait en rien la source des financements, tout en allégeant le travail. Le fait de passer par les parents pour financer les prestations est lié à l'idée de responsabilisation de ceux-ci sur les coûts et donc sur la nécessité d'un contrôle sur leur utilisation. Cette idée perdure avec la facturation qui leur est adressée, bien que le paiement soit assuré sans leur entremise. Cette pratique est semblable à celle des coûts hospitaliers couverts par les assurances maladie, mais dont une copie de facture est envoyée aux patients.

Financement du fonctionnement du dispositif

Le budget en postes du dispositif AIS concerne deux demi-postes de coordinateurs attribués à l'OMP et à Pro Juventute, en plus des 12 postes des AIS qui relèvent du financement décrit plus haut. Ce sont les seuls postes spécifiquement attribués à ce dispositif à côté des emplois et dégrèvements dédiés en général au handicap ou à l'éducation spécialisée (voir les prestations non facturées plus loin).

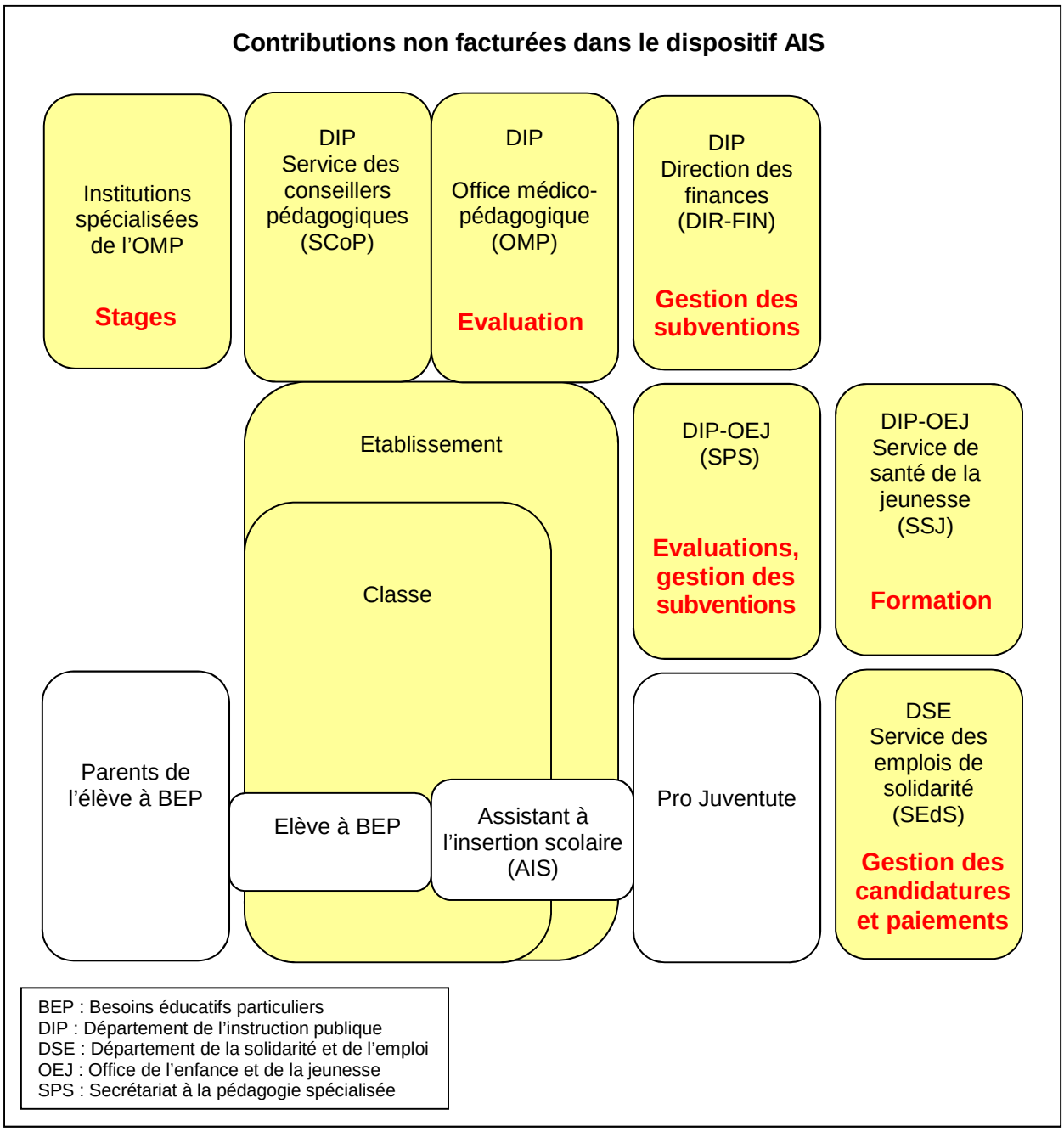


Financement des traitements des AIS lors de leur formation initiale

Les indemnités de chômage sont assurées pendant la formation AIS, en accord avec le DSE ; pour certains candidats en fin de droits, il s'agit des prestations d'assistance de l'Hospice général. Il ne s'agit pas encore d'emplois de solidarité.

Financement de la formation

Les cours des formations initiale et continue sont assurés par un forfait inclus dans le contrat de prestations entre le SPS et Pro Juventute (forfait de 50'000.- initialement assuré par une subvention du secrétariat général du DIP), mais aussi inclus dans les deux demi-postes de coordinateurs (à l'OMP et à Pro Juventute). Le budget en francs sert notamment à engager des intervenants spécialistes.



Contributions non facturées (ou non financières)

Les prestations de coordination et de pilotage (hors schéma) sont assurées par les groupes de pilotage (groupe stratégique et groupe opérationnel) ainsi que par les responsables pour la pédagogie spécialisée dans les directions générales des ordres d'enseignement, en plus des deux demi-postes dédiés spécifiquement à la coordination (à l'OMP et à Pro Juventute).

Les formations initiale et continue des AIS mobilisent un certain nombre de contributeurs, en fonction des besoins et disponibilités (notamment au SCOP, au SSJ, à Pro Juventute). Tous ne perçoivent pas d'émoluments pour leurs prestations. L'organisation des stages, en plus d'occuper les institutions spécialisées, mobilise une personne au sein de l'OMP pour la recherche et l'organisation de ces stages.

Il faut encore ajouter les frais d'aménagement dans les écoles, qui sont des investissements et non du fonctionnement, de même que la mise à disposition de locaux, principalement pour la formation des AIS.

N'oublions pas l'investissement supplémentaire que représente un élève à besoins particuliers ou handicapé dans une classe pour l'enseignante, mais aussi pour le responsable d'établissement.

Un projet de budget a été élaboré dans le projet de 2010, mais qui n'a pas été retenu. Différents scénarios ont été présentés dans ce cadre (voir Biffiger et Boggio, 2010, p. 17, en annexe).

Contraintes supplémentaires liées au financement

Comme dit précédemment, la particularité du dispositif est d'être financé à la fois par des mesures renforcées relevant de la pédagogie spécialisée et par des mesures de réinsertion de chômeurs et chômeuses en fin de droits. Ces deux types de financement déterminent aussi des contraintes spécifiques au plan légal qui touchent aux conditions d'attribution comme aux conditions d'exécution des prestations AIS, c'est-à-dire au fonctionnement du dispositif.

Financement par la pédagogie spécialisée

Avec la nouvelle péréquation financière entre la Confédération et les cantons, la pédagogie spécialisée relève du niveau cantonal, avec la nouvelle Loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (LIJBEP), mais aussi des accords entre les cantons, et en particulier l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (aussi appelé Concordat intercantonal). L'instance officielle pour l'attribution des mesures renforcées est le Secrétariat à la pédagogie spécialisée (SPS) rattaché à l'Office de l'enfance et de la jeunesse (OEJ).

Pour justifier le financement de l'OEJ par le SPS, les prestations AIS doivent répondre aux conditions suivantes :

- Etre des mesures renforcées, donc répondre à la définition du Concordat intercantonal de la CDIP[36] : a) une longue durée, b) une intensité soutenue, c) un niveau élevé de spécialisation des intervenants, ainsi que d) des conséquences marquantes sur la vie quotidienne, sur l'environnement social ou sur le parcours de vie de l'enfant ou du jeune.
- Selon la définition de la LIJBEP[37] (art. 2) : « Est considéré comme enfant et jeune à besoins éducatifs particuliers celui qui présente une altération des fonctions mentales, sensorielles, langagières ou physiques entravant ses capacités d'autonomie et d'adaptation dans un environnement ordinaire ». Cette définition inclut explicitement les enfants et jeunes handicapés. Les ayants droit sont les enfants de la naissance à 20 ans, dont le domicile est dans le canton de Genève.
- Etre attribuée à une personne physique (financement ou subvention à la personne), ce qui implique la demande formelle des parents pour une prestation au sein de l'école. Il s'agit (on parle ici du tiers du salaire financé par le SPS) formellement d'une « subvention aux parents » (Procédure relative au traitement des demandes du 28.5.13). L'accord trouvé avec le DSE permet d'éviter un circuit du financement trop compliqué passant par les parents, en évitant au passage des problèmes de recouvrement. Il existe pourtant des exceptions dans le mode financement, avec le financement du SPS directement à ses propres institutions.
  Accessoirement, cela nécessite aussi un financement séparé de la formation des AIS, puisque seules les prestations directes sont payées, ou alors un calcul séparé est nécessaire, incluant en plus des salaires la formation et les frais administratifs, une sorte de forfait global de la prestation AIS (le prix commercial).

[36] Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007.

[37] Loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés du 14 novembre 2008.

- Passer par la procédure (assez lourde) du SPS (*demande :* formulaire parent, rapport sur les compétences de l'enfant, rapport médical ; *évaluation :* OMP et groupe opérationnel ; *décision :* SPS) alors qu'il ne s'agit pas d'une prestation thérapeutique.
- Selon le RIJBEP[38], quatre centres d'évaluation sont reconnus et seul l'OMP en fait partie pour les prestations AIS[39]. Le SPS n'est pas une structure d'évaluation des besoins individuels, mais l'autorité compétente pour l'octroi des mesures et leur financement.

Financement par les emplois de solidarité

La proposition de développer un dispositif d'appui à l'intégration avec l'aide d'emplois de solidarité (EdS) a été émise courant 2008, puis a fait l'objet de nombreux débats au sein et en dehors des institutions scolaires. Plusieurs journées de travail ont permis de tester la recevabilité d'un tel projet et d'en affiner les contours.

Les EdS dépendent de la Loi en matière de chômage (LMC), du règlement relatif (RMC), ainsi qu'en partie de la Loi sur l'insertion et l'aide sociale individuelle (LIASI). La gestion des EdS est laissée au Service des emplois de solidarité, au sein de l'Office cantonal de l'emploi du DSE.

L'option de passer par des EdS nécessite de respecter des règles particulières, qui sont des contraintes légales liées à ces emplois. Il s'agit d'abord de l'agence qui porte le projet en ce qui concerne les responsabilités budgétaires, qui doit être une entreprise privée à but non lucratif, dont les activités ne concurrencent pas d'autres entreprises susceptibles de procurer ces mêmes activités sur le plan commercial et surtout dont les emplois ne viennent pas remplacer de « vrais » emplois, c'est-à-dire des emplois entièrement supportés par les activités économiques concernées.

Ces entreprises à but non commercial doivent notamment justifier de revenus externes en plus des financements du DES et plus généralement en dehors des financements publics fournis par l'Etat de Genève.

Pour justifier le financement par le Service des emplois de solidarité (SEdS) du DSE, les prestations AIS doivent répondre aux conditions suivantes :

- Le bénéficiaire de l'EdS doit être chômeur domicilié dans le canton (avec des conditions supplémentaires pour les étrangers) ayant épuisé ses droits à l'assurance chômage (LMC, art. 45E et D), ainsi que des conditions liées à la suspension du droit à l'indemnité ainsi qu'à des condamnations pénales ou administratives.
- L'EdS doit être un emploi dans le marché complémentaire de l'emploi (LMC, art. 45D), dans le sens où il ne doit pas représenter une concurrence pour des entreprises commerciales genevoises, ce qui serait une concurrence déloyale puisque financée par des subventions publiques, et il est demandé le préavis du Conseil de surveillance du marché de l'emploi (LMC, art. 45F).
- C'est pour cela qu'il doit être attribué à des « institutions privées ou associatives, à but non lucratif, poursuivant des buts d'intérêt collectif et déployant des activités sur le marché complémentaire de l'emploi. Des collectivités publiques ou des institutions de droit public peuvent également être mandatées pour autant que les emplois ainsi créés servent à développer des prestations nouvelles en faveur de la population et qui n'entrent pas dans le cadre de leurs activités ordinaires » (LMC, art. 45F). Ce point a été soulevé dès le départ, mais dans l'interprétation suivante : « La particularité du mode de financement suppose un rattachement institutionnel en dehors des structures étatiques » (Biffiger, Boggio 2010, p. 4). Il a ainsi été choisi de passer par Pro Juventute.
- Cette option a nécessité l'établissement d'un contrat de prestations avec Pro Juventute, comme prévu par la LMC et le RMC[40].

[38] Règlement d'application de la LIJBEP du 21 septembre 2011.

[39] Les autres centres sont les HUG, le Centre des troubles du langage et le SEI.

- « Les projets retenus doivent répondre à une utilité sociale et dégager, dans la mesure du possible, des moyens financiers propres qui permettent de couvrir tout ou partie de leurs coûts » (LMC, art. 45F). En complément du 70%-90% des EdS financé par le DSE (pour les AIS, un accord s'est arrêté sur 70%), il s'est agi de trouver des financements hors DSE. La solution a été de chercher des financements au travers du SPS grâce à la LIJBEP (voir plus haut), mais il s'agit d'un financement public, alors que le DSE demandait un financement complémentaire hors Etat. La difficulté a été contournée par des subventions individuelles SPS aux parents des élèves profitant du dispositif, ceux-ci devant payer en retour les prestations AIS. Ce mode compliqué (système du tiers payeur ou garant) devant finalement être abandonné, avec l'accord du DSE.
- « Ils [les projets] doivent viser à l'insertion professionnelle des demandeurs d'emploi » (LMC, art. 45F). Cela implique que ces emplois soient requalifiants et offrent des débouchés ultérieurs à long terme. Cela a été retenu dans le projet de 2010, qui relève l'obligation de formation et qui considère que, sous réserve d'une évaluation favorable du dossier, cette formation continue doit faire l'objet d'une certification reconnue. Des financements complémentaires pour la formation pourraient être trouvés au travers du DSE : « Lorsque le bénéficiaire d'un emploi de solidarité reprend une activité salariée sur le marché ordinaire, l'autorité compétente accorde à l'institution partenaire une prime unique. Cette prime doit être utilisée, principalement, pour encourager la formation et la validation des acquis du personnel de l'institution engagé en emploi de solidarité » (RMC, art. 44A).
- Les horaires des EdS doivent correspondre aux critères du RMC, c'est-à-dire une activité à plein temps de 40 heures par semaine et 12 versements par an (RMC, art. 43), alors que la prestation AIS suit les horaires et le calendrier scolaires (28 heures par semaine et 38,5 semaines par an). Pour remédier à cet écart dans les définitions, il a été décidé d'annualiser le temps de travail des AIS, avec une compensation des vacances scolaires (sauf la semaine précédant la rentrée et celle suivant la fin de l'année scolaire) lors des semaines travaillées, ce qui donne 40,5 semaines travaillées et 11,5 semaines de vacances (cf. cahier des charges des AIS).
- « Les bénéficiaires perçoivent de la part des institutions partenaires un salaire dont le montant est au moins équivalent aux normes prévues par la Loi sur l'insertion et l'aide sociale individuelle »[41]. « Le Conseil d'Etat détermine des salaires minimaux sur préavis du Conseil de surveillance du marché de l'emploi » (LMC, art. 45H). Au regard de la loi, les salaires sont donc des minimums. En revanche, dans le RMC (art. 43), les catégories apparaissent arrêtées :
  a) 3'225 F pour une fonction ne requérant aucune formation spécifique ; b) 3'725 F pour une fonction conforme à la lettre a, mais occupée par un titulaire du certificat fédéral de capacité ou d'un diplôme professionnel équivalent ; et c) 4'225 F pour une fonction spécialisée ou à responsabilités, dont l'exercice requiert impérativement un certificat fédéral de capacité ou un diplôme professionnel équivalent. Dans le cas des AIS, c'est la version b) qui a été retenue, c'est-à-dire en référence à des emplois sans formation spécifique pré-requise ni responsabilité. Dans certains cas, des allocations complémentaires peuvent être perçues (RMC, art. 44), mais ne représentent pas un salaire.

Toutes ces obligations et contraintes vont intervenir dans le fonctionnement du dispositif AIS et déterminer des démarches et processus supplémentaires que l'analyse va mettre en lumière plus loin.

[40] Règlement d'exécution de la loi en matière de chômage. La contribution de l'Etat fait l'objet d'une convention entre celui-ci et l'institution concernée, mais n'est pas soumise à la loi sur les indemnités et les aides financières du 15 décembre 2005.

[41] LIASI et son règlement d'application RIASI.

6.2 Conséquences pour l'ensemble du dispositif

Les contraintes légales et organisationnelles qui découlent des options de financement touchent différentes composantes du système et sous de multiples aspects. Nous abordons trois d'entre eux : le pilotage, la gestion du personnel et la représentation du dispositif, ce dernier point touchant à la transparence et aux modalités du rendre compte tel qu'il existe au sein de l'Etat.

Pilotage rendu plus difficile

Recrutement des AIS

Les emplois de solidarité concernent seulement des personnes résidant sur le sol genevois, selon des conditions particulières (âge, lieu de résidence, situation matérielle) qui arrivent en fin de droits d'allocations de chômage.

Le recrutement initial est ainsi effectué par le SEdS (DSE), qui n'est pas particulièrement préparé à engager ce type de personnel, ce qui nécessite une deuxième phase de recrutement par l'OMP, qui est le répondant pour le domaine de la pédagogie spécialisée, et par Pro Juventute, qui sera l'employeur des AIS. L'éloignement géographique et en termes de domaine de compétences entre ces différentes organisations demande un surcroit de coordination, avec les problèmes de communication qui en découlent (par exemple une information initiale aux candidats qui prêtera à malentendu).

Relations dans l'école et avec les parents

Le fait de devoir recourir au Secrétariat de la pédagogie spécialisée (SPS) pour demander des prestations d'insertion scolaire est une procédure inhabituelle pour les établissements et les enseignants de l'enseignement ordinaire, notamment avec l'obligation de passer par les parents d'élèves, puisqu'il s'agit formellement d'une subvention aux parents (Procédure relative au traitement des demandes du 28.5.13 ; le tiers du salaire est financé par le SPS). Cela nécessite la mise en place et l'information sur cette nouvelle procédure, qui peut paraitre quelque peu lourde pour les acteurs impliqués et susciter des malentendus, notamment par rapport aux parents, à qui il faut bien préciser la nature et l'étendue de la prestation AIS.

Au sein de l'école, la présence d'anciens chômeurs, sans rôle éducatif reconnu, pose des questions de positionnement par rapport aux autres intervenants. La présence d'AIS demande donc une préparation particulière, ainsi qu'une précision des rôles et statuts des uns et des autres. Cette difficulté peut se poser aussi avec les institutions spécialisées lors des stages de formation des AIS, puisque les contributeurs de ces institutions interviennent en plus de l'activité ordinaire. Il convient donc de bien expliquer les finalités de ces contributions.

Sous-dotation pour la coordination

La dotation pour la coordination du dispositif égale à deux demi-postes (1/2 au SMP et un 1/2 à Pro Juventute) dont le coût est reporté sur le coût unitaire de la prestation lors de la facturation par Pro Juventute (ce prix fait l'objet d'un accord dans la convention de prestation entre l'OEJ et Pro Juventute).

Il est clair que la complexité de la prestation (malgré l'apparente simplicité de celle-ci), la nécessité de formation permanente, le nombre élevé d'intervenants individuels ou institutionnels, impliquent une importante activité de coordination, qui a été apparemment sous-estimée lors de la mise en place du dispositif AIS.

Contraintes supplémentaires sur la gestion du personnel

Horaires

Les emplois de solidarité sont définis dans la LMC : ils sont prévus pour 40 heures hebdomadaires, avec douze versements par an. L'horaire des AIS a été annualisé, c'est-à-dire qu'un nombre estimé d'heures devra être utilisé sur l'année scolaire, les vacances scolaires devant être utilisées pour compléter l'horaire hebdomadaire, notamment quand les pauses de midi ou les dépassements le soir, avec les études surveillées, débordent de l'horaire ordinaire des AIS.

Il est aussi prévu que des prestations AIS soient accordées pendant des sorties scolaires ou un camp (Procédure relative au traitement des demandes du 28.5.13) en complément du temps de travail dans la semaine. Cela pose un certain nombre de problèmes liés à la présence continue pendant une période de plusieurs jours, avec les activités qui en découlent, qui débordent quantitativement et qualitativement l'accompagnement pendant l'horaire strictement scolaire.

Interventions dans d'autres structures

La solution imaginée pour compléter le temps de travail des AIS a été de leur demander de participer à des camps de vacances de Cap Loisirs (handicapés) ou autres. Ces interventions dans d'autres structures n'ont pas été réglées (quelles institutions, quelles conditions) et doivent encore l'être.

Transports

La dispersion des lieux d'intervention (parfois pour des interventions courtes) implique par moment des grands déplacements, coûteux en temps et en argent. De plus, il est prévu que des prestations AIS soient accordées pendant le transport de l'élève (procédure relative au traitement des demandes du 28.5.13).

Traitements

Salaire de 3'725 F correspondant à la catégorie 2 des emplois de solidarité (fonction ne requérant aucune formation spécifique, mais occupée par un titulaire du certificat fédéral de capacité ou d'un diplôme professionnel équivalent). Cette rémunération, en plus d'être assez basse pour le niveau de compétences requis à l'embauche et à la fin de la formation, se révèle être très rigide et ne permet pas une modulation dans la gestion du personnel.

Financement

Liée à l'utilisation des emplois de solidarité, il existe une obligation de trouver un financement complémentaire au taux de 70%, financé par le DSE.

Le fait que le dispositif des AIS soit aussi financé sur la base de la Loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (LIJBEP) ramène les activités des AIS à des mesures renforcées, qui sont des prestations individuelles avec un financement à la personne.

Ce mode de financement suppose que des subventions sont attribuées aux individus, en remboursement des frais occasionnés pour des prestations facturées aux parents des enfants pris en charge.

Cette manière de faire est habituelle pour des prises en charge par des psychologues ou des logopédistes par exemple, et ne correspond pas au financement des activités passant par des subventions aux institutions, qui sont plutôt des financements globaux sur la base d'un budget. Elle suppose une comptabilisation des actes ou au moins des prises en charge unitaires, une facturation et tout un calcul pour arriver à faire coïncider les dépenses effectives avec les dépenses facturées. Elle entraine des fluctuations de revenus pour les institutions responsables de la prise en charge, avec une possibilité de financement complémentaire, soit sous la forme d'une réserve (ou de surplus par ailleurs), soit sous la forme d'une garantie de découvert donnée par une institution tierce. C'est cette dernière solution qui a été adoptée pour le dispositif AIS, dans la mesure où Pro Juventute, le prestataire, n'était pas en mesure de couvrir des fluctuations.

De telles fluctuations sont d'ailleurs difficiles à prévoir et donc à planifier, ce qui amène souvent les prestataires à facturer plus largement de manière à avoir de la marge dans le financement, quitte à attribuer les disponibilités résiduelles à d'autres activités non facturées. C'est bien dans ce sens que le dispositif a été conçu, ce qui a amené les partenaires à poser la question du développement d'activités pendant les vacances scolaires, mais aussi la prise en charge ponctuelle d'enfants qui ne seraient pas des ayants droit selon la LIJBEP, qui n'auraient donc pas la part de financement provenant du SPS correspondant à 30% de la charge salariale unitaire.

Objectif de réinsertion

La loi sur le chômage prévoit que les emplois de solidarité ont pour fonction première la réinsertion des personnes bénéficiaires, avec l'idée que ces emplois, bien que non limités dans le temps (ce sont des contrats de durée indéterminée ou CDI) doivent être transitoires et viser à un retour sur le marché du travail ordinaire (marché primaire), c'est-à-dire que les AIS devraient pouvoir être redirigés vers des emplois non subventionnés et dans des activités en dehors du domaine de l'économie sociale et solidaire (sans but lucratif).

Vision déformée du dispositif

Mélange des prestations

Du point de vue de la classification des politiques publiques et des prestations, la situation n'est pas claire, car les prestations des AIS peuvent être vues sous différents angles, soit comme « école inclusive », soit comme pédagogie spécialisée, mais aussi comme intégration des handicapés ou comme réinsertion de chômeurs et chômeuses. On fait référence en particulier à la « la multi-finalité de l'action publique », de même qu'il existe une « multifonctionnalité des institutions publiques », telle qu'en parle Hutmacher (cité dans le *Rapport 1 GE-Pilote*, Wassmer & Baertschi, 2007).

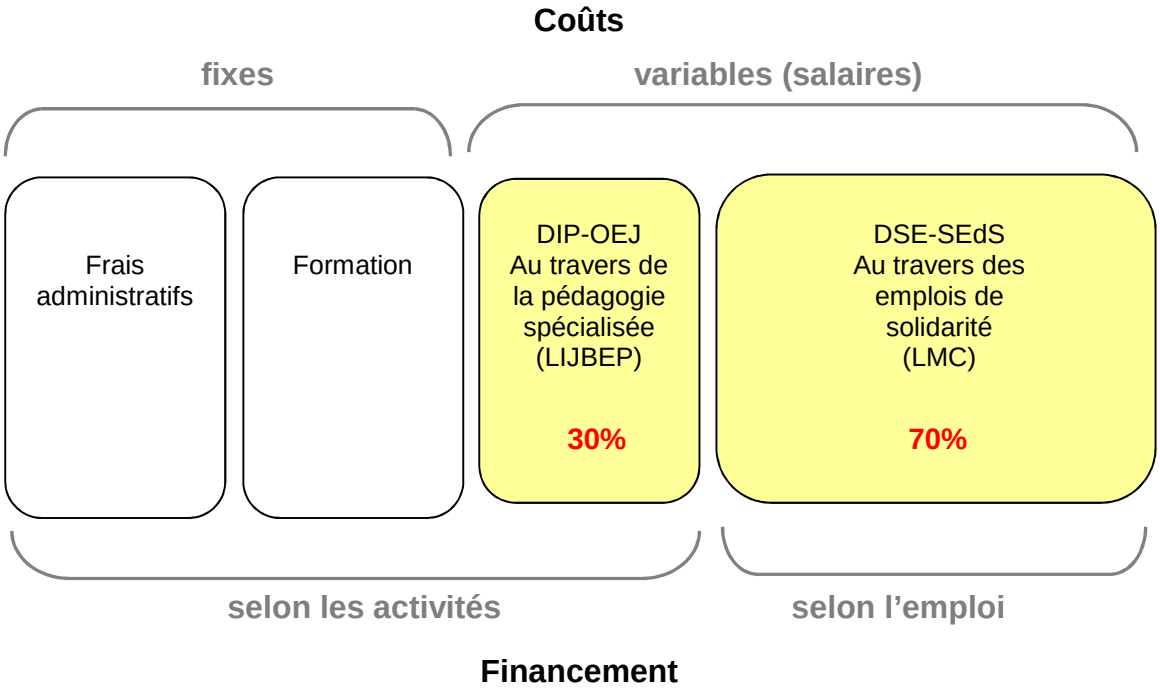
Dans la comptabilité qui en définitive détermine la nature des prestations, celles-ci sont définies par la nature des flux financiers plutôt que par la nature des activités. Plus concrètement, les prestations AIS apparaitront sous l'appellation d'aide au chômage, par l'utilisation des EdS financés par le DSE, plutôt qu'assistance aux enfants et jeunes à besoins particuliers et handicapés. Du côté du financement du SPS, les prestations apparaitront sous la catégorie de mesures renforcées plutôt qu'école inclusive. Ces appellations reflètent des choix financiers davantage que des choix politiques et des priorités affirmées.

Mise en avant des subventions

Le modèle de comptabilisation des ressources met en avant les flux financiers, en particulier les subventions et aides qui proviennent soit du DSE soit du SPS (le double financement) et qui sont liés à des conventions et contrats de prestations, au détriment des contributions non monétaires, dans la logique des services à disposition – les gens sont là, on peut les mobiliser – et donc efface en grande partie l'action du DIP, qui fonctionne principalement dans la logique des services publics.

Cette présentation sous-estime aussi, pour l'extérieur au moins, l'effort de l'ensemble des partenaires, et notamment en matière de coordination, pour que le dispositif fonctionne avec satisfaction, ce qui apparaît par ailleurs dans les témoignages recueillis.

Deux composantes du financement : selon les emplois et selon les activités



DIP : Département de l'instruction publique
DSE : Département de la solidarité et de l'emploi
LIJBEP : Loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés
LMC : Loi en matière de chômage
OEJ : Office de l'enfance et de la jeunesse
SEdS : Service des emplois de solidarité

Les coûts, considérés comme variables dans un système classique parce que dépendants du volume d'activité (plus ou moins variables selon les conditions contractuelles), constituent pour leur plus grande part (70%) le financement le plus stable, tandis que la partie couverte par le financement par les mesures renforcées (LIJBEP), parce qu'elles sont tributaires d'une attribution individuelle, dépendent davantage du volume d'activités, comptabilisé par heure.

A court terme, il est plus difficile de gérer des financements à l'heure et des emplois au mois (avec des engagements sur plusieurs mois). Cette difficulté devient particulièrement évidente sur le remplacement, qui est possible quand il existe une marge de manœuvre (des personnes un peu sous-occupées) mais devient problématique quand la grille horaire est bien remplie. Il conviendrait donc de recréer une marge de manœuvre, par exemple avec des heures de réserve facturées sur les charges fixes. Cela pose aussi le problème de trouver et de gérer ce personnel de remplacement.

Prestation à la personne ou prestation à l'enseignement

La principale question de définition qui apparait aux acteurs du dispositif peut se formuler ainsi : est-ce que le dispositif AIS est une prestation de pédagogie spécialisée ou une prestation liée à la politique d'« école inclusive », autrement dit est-ce une prestation à la personne ou une prestation à l'enseignement ? Les mesures renforcées sont prévues seulement pour des personnes résidant sur le sol genevois, ayant moins de vingt ans, ce qui renforce le caractère individuel de la prestation et en limite l'application, tandis que les emplois de solidarité mobilisent des chômeurs et chômeuses en fin de droits, ce qui limite les possibilités d'engagement.

Les mesures renforcées définies par la LIJBEP et financées par le SPS sont définies comme des mesures individuelles à la personne, et non des activités fournies par des institutions subventionnées. Le mode de financement est donc très différent des autres activités assurées par l'école ordinaire qui, par principe, fournit des prestations gratuites (pour l'école obligatoire au moins) et reçoit pour ce faire un financement correspondant, mais plus ou moins indépendant du nombre strict d'élèves accueillis (il y a bien une certaine proportionnalité, mais qui ne relève pas d'un financement *per capita*).

Il s'agit ainsi d'une logique de financement assez éloignée de celle de l'école qui, de plus, produit des prestations collectives, c'est-à-dire dont l'unité d'organisation est la classe. Un financement individuel pour une activité *ad personam* sort de la dynamique scolaire et pose toute une série de problèmes, avec notamment la présence d'une personne étrangère à la classe, personne dont la mission ne concerne pas l'ensemble de la classe ni l'ensemble des activités de celle-ci.

La situation est marquée par ce paradoxe que des mesures individualisées, mettant l'accent sur la responsabilité personnelle, renvoient à une vision monolithique de l'institution, dont l'unité et la rigidité imposent que les individus « fassent l'effort de s'intégrer », alors qu'une approche plus globale (ou plus collective) par l'« école inclusive », en portant le poids de l'insertion davantage sur l'école, se réfère à une notion d'institution plurielle, diversifiée et acceptant la différence (en particulier celle des enfants handicapés pour les autres enfants), c'est-à-dire à une institution respectant mieux les individualités.

7. Synthèse et recommandations

La présente évaluation, rappelons-le, a été effectuée au cours de la première année de mise en œuvre du dispositif AIS. Concrètement, elle s'appuie sur des prises d'informations ayant eu lieu entre janvier et mai 2013. Dans les faits, les résultats de cette étude sont le reflet de quelques mois de fonctionnement. En raison du caractère évolutif du projet qui prévoyait la possibilité d'effectuer les ajustements pouvant s'avérer nécessaires, les derniers changements intervenus depuis cet été n'apparaissent pas dans ce rapport. Ainsi, les conclusions essentielles qui peuvent être tirées de la première année de mise en œuvre du dispositif AIS sont les suivantes :

- le dispositif AIS répond à un besoin et est jugé utile, voire indispensable à la réalisation de l'intégration scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers et handicapés ;
- il répond globalement aux attentes des différents acteurs et bénéficiaires impliqués ;
- il a rempli sa fonction à la satisfaction des différents acteurs et bénéficiaires impliqués.

En dehors de ces constats positifs, la mise en œuvre du dispositif s'est aussi heurtée à un certain nombre de difficultés. Si l'on peut penser que certains problèmes pourraient être dus à la jeunesse du projet, force est de constater que tous les pays ayant mis en place un dispositif semblable ont été confrontés à des difficultés similaires, même encore après une décennie de pratique à l'instar de la France. Plusieurs aspects de l'assistance aux élèves à BEP suscitent partout des questionnements et des insatisfactions, tels que la complexité du champ d'intervention des AIS et sa nécessaire différenciation de celui des autres intervenants (notamment enseignant et enseignant spécialisé), un personnel peu qualifié et un statut peu valorisé ainsi que des conditions d'engagement peu alléchantes. La question de la qualification de ces assistants s'est aussi posée et cela d'autant plus que l'ensemble des expériences menées ailleurs inclue l'accompagnement d'enfants porteurs de troubles du spectre autistique. Pour améliorer la situation, une évolution vers la professionnalisation de la fonction d'assistant scolaire est en route, comme par exemple à Thuringe et tout récemment en France. Dans d'autres cantons suisses, lorsque la fonction d'assistant est prévue parmi les mesures renforcées, on envisage de faire appel à des personnes ayant une formation dans le domaine socio-éducatif.

En guise de synthèse, les points forts et problématiques les plus saillants issus de l'analyse du fonctionnement de la première année de mise en place du dispositif AIS à Genève ont été résumés dans le tableau ci-après avec, en regard, quelques recommandations émises par les auteurs du rapport. Cette présentation des résultats exacerbe les tendances, mais elle permet de valoriser les aspects qui fonctionnent bien et de mettre en évidence les aspects qui peuvent poser des difficultés, et enfin de développer des recommandations.

Points positifs	Points problématiques	Recommandations
Niveau structurel		
Organisation du projet		
Attitude positive de tous les acteurs impliqués (institutionnels et de terrain) Complémentarité de la coordination bicéphale (répartition des domaines RH et pédagogiques)	Absence de document cadre Manque de clarté des rôles et responsabilités des acteurs institutionnels Absence de leadership	➢ Elaborer un document cadre définissant clairement : les objectifs visés par le projet, les rôles et responsabilités des acteurs institutionnels ainsi que la fonction et la composition des différents groupes (Copil, groupe opérationnel, groupe ad hoc) ➢ Nommer un chef de projet
Population bénéficiaire		
Définition de la procédure d'évaluation des demandes en cours de projet	Périmètre de la population bénéficiaire relativement flou Conceptions divergentes entre les acteurs institutionnels concernant la population cible	➢ Définir plus précisément la population concernée (degré d'enseignement, types de handicaps) ➢ Effectuer une analyse des besoins une fois la population cible définie ➢ Se doter de statistiques sur le suivi des élèves
Ressources et financement		
Importance des contributions non financières, hors contrat de prestations	Manque de visibilité des contributions non monétaires et de la participation du DIP	➢ Valoriser les contributions non monétaires et rendre plus visible l'action du DIP
Niveau opérationnel		
Ressources		
Forte implication des coordinateurs	Manque de ressources pour la coordination	➢ Augmenter les ressources pour la coordination du projet pour optimiser le suivi des situations prises en charge
Remplacements		
	Difficulté d'organiser les remplacements selon taux d'occupation des AIS	➢ Prévoir un service de remplacements
Formation continue AIS		
Intérêt des AIS pour la formation	Insatisfaction des AIS face à la répartition des temps de la formation continue (formation, débriefing, supervision) Formation continue ne répond que partiellement aux besoins des AIS	➢ Mieux structurer la formation continue entre les temps consacrés aux apports de connaissances par des intervenants externes au débriefing en équipe et à la gestion administrative ➢ Instaurer une supervision assumée par un intervenant extérieur ➢ Introduire des modules de formation sur les différents types de handicaps et sur l'adolescence ➢ Améliorer la qualité des échanges, mieux respecter les règles de communication
Formation continue et suivi des enseignants		
Intérêt pour des échanges de pratiques entre collègues	Absence d'inscription à la formation « Accueillir et collaborer avec un AIS » organisée par le SCoP	➢ Inciter les enseignants à se former sur l'accueil d'un AIS dans la classe ➢ Accompagner les enseignants dans le processus d'accueil d'un AIS et d'un élève à BEP en prévoyant, notamment, un suivi et des moments de partage d'expériences
Préparation de l'accueil d'un élève à BEP		
Quelques AIS impliqués dans la préparation de l'accueil de l'enfant à BEP	Manque de préparation des AIS, enseignants à l'arrivée de l'enfant à BEP Information tardive des AIS, des enseignants et des parents sur l'évolution de la prestation lors de moments de transition, comme la fin de l'année scolaire	➢ Améliorer la préparation d'un nouvel accompagnement (situation) en impliquant tous les acteurs de terrain concernés, dont les AIS ➢ Préciser les objectifs d'intégration de chaque situation ➢ Optimiser l'anticipation des changements ou transition (fin d'accompagnement, changement d'AIS, etc.)

Rôle des AIS		
Adaptabilité des AIS Posture professionnelle adéquate	Diversité et complexité des tâches des AIS Le périmètre des activités des AIS défini dans le cahier des charges est dépassé dans la pratique Difficulté à exclure toute dimension pédagogique dans les tâches des AIS	➢ Mieux définir les rôles et les compétences des AIS ainsi que leur position par rapport aux autres intervenants ➢ Reprendre le cahier des charges des AIS avec un groupe de travail qui inclut des représentants AIS
Statut des AIS		
Identification professionnelle des AIS à leur activité Forte implication personnelle	Manque de valorisation et de reconnaissance de la fonction Niveau de rémunération insatisfaisant	➢ Réfléchir sur les moyens de valorisation institutionnelle de l'expérience acquise par les AIS ➢ Poursuivre la réflexion sur la fonction AIS et ses conditions et concrétiser les possibilités de certification
Relations AIS - Elève		
Relation de confiance favorisant la progression de l'enfant (au niveau scolaire, social et estime de soi)	Difficulté des AIS de se faire accepter par l'enfant au début de l'accompagnement Relation fusionnelle risquant d'impacter négativement sur l'intégration sociale de l'élève et diminuer les interactions avec l'enseignant et les camarades de classe	➢ Rester attentif à l'évolution de la relation AIS – élève pour procéder à des ajustements si nécessaire
Relations AIS - Enseignant		
AIS considéré comme une personne ressource par les enseignants, collaboration fructueuse AIS décharge l'enseignant du soutien « technique » à l'enfant à BEP	Surcharge de travail pour l'enseignant, engendrée par l'accueil d'un élève à BEP et d'un AIS Multiplication des adultes intervenant dans une classe	➢ Reconnaître l'investissement qu'implique, pour l'enseignant, la présence d'un enfant à BEP et d'un AIS dans sa classe et valoriser ces intégrations ➢ Mettre à disposition et partager les outils développés par les uns et les autres

Quelques questions encore ouvertes

La pérennisation du dispositif suscite certaines interrogations qui méritent d'être discutées :

- *Élargissement de la population bénéficiaire :* la possibilité d'ouvrir l'accès aux prestations AIS à des élèves porteurs d'autres types de handicap que ceux prévus actuellement tel que les troubles du spectre autistique, l'hyperactivité ou les troubles de comportement a été abordée par nos interlocuteurs institutionnels. Pour la phase expérimentale du dispositif AIS, c'est l'option d'une population cible plus restreinte qui a été choisie ; la nouveauté de la démarche incitait à une certaine prudence. Par ailleurs, au vu des ressources limitées quant au nombre d'AIS engagés pour démarrer le projet, une restriction de la population bénéficiaire s'imposait.

  Pour la suite du projet, cette question se reposera. Au-delà des considérations financières d'un éventuel élargissement de la population cible, il faudra, une fois les besoins spécifiques de ces élèves (pédagogiques et/ou relationnels) déterminés, reconsidérer le rôle des personnes accompagnantes et des qualifications requises pour ce type de prise en charge.

- *Observations sur le terrain :* afin d'approfondir certains aspects de l'assistance d'élèves à BEP (effets de l'accompagnement individuel sur l'intégration sociale de l'élève, tâches effectuées par les AIS, collaboration enseignants – AIS etc.), il pourrait être intéressant d'envisager des observations en classe.

Références bibliographiques

Belmont, B., Plaisance, E., Vérillon, A. (2011). Conditions d'emploi des auxiliaires de vie scolaire et qualité de l'accompagnement des élèves handicapés. *Revue française de pédagogie*, 174, 91-106.

Boggio, Y., Dandelot, M. (2010). *Fonctionnement de l'enseignement spécialisé.* Rapport final. Evaluanda et le Département de l'instruction publique, de la culture et de sport.

Biffiger, J-P., Boggio, Y. (2010). *Projet pilote ADSIN. Vers une société inclusive pour les enfants et jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés,* (Document provisoire), Genève.

Bureau des préposées à la protection des données et à la transparence (2010). *Conformité à la LIPAD d'une clause du formulaire de demande initiale de mesures scolaires spéciales pour mineurs établi par le Secrétariat à la formation scolaire spéciale*, Prise de position.

Caraglio, M., Delaubier, J.-P. (2012). *La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale*. Rapport. IGEN, IGAENR, MEN.

Cochetel, G., Edouard, M. (2008). *Auxiliaire de vie scolaire : accompagner l'élève handicapé*. Amiens. Centre régional de documentation pédagogique.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007.* http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_f.pdf

De Gaulejac, V. (2009). *La société malade de la gestion*. Ed du Seuil.

Drompt, L. (2013). Une convention contre les discriminations. *Le Courrier* du 22 juin 2013.

Dworschak, W. (2012). *Schulbegleitung/Integrationshilfe. Ergebnisse einer Studie des Lebenshilfe-Landesverbandes Bayern.* http://epub.ub.uni-muenchen.de/13105/1/Dworschak_13105.pdf

Hollenweger, J., Lienhard, P. (2011). *Procédure d'évaluation standardisée (PES). Instrument du concordat sur la pédagogie spécialisée pour la détermination des besoins individuels en vue de l'attribution de mesures renforcées*, Manuel. Berne : CDIP.

Komites, P. (2013). *Professionnaliser les accompagnants pour la réussite des enfants et adolescents en situation de handicap*. Ministère de l'éducation nationale de France, rapport du groupe de travail.

Le Monde du 27.01.2012. *Scolarisation des enfants handicapés : « L'ensemble des pratiques enseignantes doit être repensé »*. http://www.lemonde.fr/societe/article/2012/01/26/scolarisation-des-enfants-handicapes-les-pratiques-enseignantes-doivent-etre-repensees_1635049_3224.html

Mazereau, P. & al. (2008). *De l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés : état des lieux et nouveaux besoins de formation des enseignants. Eclairages sur la situation européenne.* CERSE, rapport de recherche.

Mouad, R., Davaud, C., Rastoldo, F. (2012). *Analyse de la transition post-diplôme des détenteurs d'un CFC dual d'assistant socio-éducatif ou d'assistant en soins et santé communautaire, volées 2010, 2011 et 2012*. Document 12.030. Genève : Service de la recherche en éducation (SRED).

Observatoire du fonctionnement de l'enseignement primaire (2012). *Les partenariats établis par l'Enseignement primaire avec l'Institut universitaire de formation des enseignants*, Note synthétique.

Paquet, A. (2008). *L'intégration d'élèves ayant un trouble envahissant du développement en classe ordinaire : soutien de l'éducateur et acceptation sociale par leurs pairs*. Université du Québec à Montréal, Thèse.

Philip, C. & Philbert, M-C. (dir.) (2009). Auxiliaire de vie scolaire, un nouveau métier ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, no 45.

Procédure (pour la phase pilote du projet) relative au traitement des demandes de la prestation « assistance à l'intégration scolaire » (AIS) du 28.5.13, DGOJ, pôle surveillance.

Puig, J. (2000). *Les chemins IRIS*. Cité par Chochetel, G. & Edouard, M. (2009). *Auxiliaire de vie scolaire : accompagner l'élève handicapé*. CRDP d'Auvergne.

Règlement sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (RIJBEP) C 1 12.01, du 21 septembre 2011

Secrétariat général (2009). *Aménagements scolaires pour les élèves souffrant de dyslexie, dysorthographie, dyscalculie, dysgraphie, dyspraxie*, Directive

Secrétariat général (2013). *Procédure provisoire (pour la phase pilote du projet) relative au traitement des demandes de la prestation 'assistance à l'insertion scolaire'(AIS)*, Projet de Directive.

Secrétariat du Grand Conseil (2008). *Projet de loi accordant une aide financière annuelle de 382 160 F à Pro Juventute Genève pour les années 2009 à 2012*.

Service de la coordination pédagogique (2013). *Organisation du service de la coordination pédagogique / SCOP à la rentrée 2013*, Note de service

Toullec-Théry, M. (2012). Les relations entre enseignant et auxiliaire de vie scolaire dans la scolarisation des élèves en situation de handicap. *Notes du CREN*, no 10.

UNAÏSSE (2008). *Enquête Nationale sur les conditions de travail des accompagnants scolaires (AVS et EVS)*. http://unaisse.free.fr/actu_07_08/actu_resultat_enquete_18avril08.html

Wassmer, P.-A., Baertschi, C.-A. (2007). *Rapport 1 GE-Pilote*. Genève : SRED.

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

Abréviations

AIS	Assistant-e à l'intégration scolaire
ASE	Assistant socio-éducatif
ASSC	Assistant en soins et santé communautaire
AVS	Assistant-e de vie scolaire
BEP	Besoins éducatifs particuliers
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CEP	Commission de l'enseignement primaire
Copil	Comité de pilotage
DGEP	Direction générale de l'enseignement primaire
DGCO	Direction générale du cycle d'orientation
DGPO	Direction générale du postobligatoire
DIP	Département de l'instruction, de la culture et du sport
DSE	Département de solidarité et l'emploi
DSSI	Direction de la scolarité spécialisée et de l'intégration
EdS	Emploi de solidarité
EFP	Ecole de formation préprofessionnelle
LIASI (RIASI)	Loi sur l'insertion et l'aide sociale individuelle (J 4 04) (Règlement relatif à la loi J 4 04.01)
LIJBEP (RIJBEP)	Loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (C 1 12) (Règlement relatif à la loi C 1 12.01)
LMC (RMC)	Loi en matière de chômage (Règlement relatif à loi)
OCE	Office cantonal de l'emploi
OEJ	Office de l'enfance et de la jeunesse
OMP	Office médico-pédagogique
SCoP	Service de la coordination pédagogique
SEdS	Service des emplois de solidarité
SPS	Secrétariat à la pédagogie spécialisée (anciennement Secrétariat à la Formation Scolaire Spéciale, SFSS)
SRED	Service de la recherche en éducation
SSEJ	Service de santé de l'enfance et de la jeunesse
THADA	Trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention
TSA	Troubles du spectre auditif

Annexes

Annexe 1 : Mandat

Annexe 2 : Lois et règlements

Annexe 3 : Liste des élèves au bénéfice d'un AIS ; situation en janvier 2013

Annexe 4 : Cahier des charges des AIS

Annexe 5 : Procédure (pour la phase pilote du projet) relative au traitement des demandes de la prestation « Assistance à l'intégration scolaire »

Annexe 6 : Grilles d'entretien

Annexe 1 : Mandat

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

Mandat

EVALUATION DU DISPOSITIF D'ASSISTANT-E-S A L'INTEGRATION SCOLAIRE (AIS)

Contexte

Depuis 2005, l'intégration des élèves handicapés dans l'école ordinaire de l'enseignement public genevois fait partie des 13 priorités édictées par le Conseiller d'Etat Charles Beer. Depuis, d'autres éléments sont venus renforcer le développement vers une école inclusive :

- L'entrée en vigueur de la loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (LIJBEP) le 1er janvier 2010.
- Le rapport final daté du 31 janvier 2010 sur le fonctionnement de l'enseignement spécialisé (Evaluanda), en particulier la recommandation no 9 qui suggère le déploiement de nouvelles ressources en appui à l'intégration scolaire.
- L'accord intercantonal sur la collaboration des cantons dans le domaine de la pédagogie spécialisée, entré en vigueur le 1er janvier 2011, édicte comme principe la priorité à accorder aux mesures intégratives au détriment des mesures séparatives.
- L'entrée en vigueur du Règlement sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (RIJBEP) le 29 septembre 2011.

Dans ce contexte, l'Etat de Genève a développé un dispositif apportant aux élèves à besoins éducatifs particuliers ou handicapés le soutien nécessaire à leur intégration dans la division ordinaire du système scolaire public. En juillet 2010, une première version d'un projet d'appui à l'intégration (ADSIN) a ainsi vu le jour, concept élaboré par J.P. Biffiger et Y. Boggio. Il constituait la base de l'accord conclu le 24 août 2011 entre MM. Beer et Longchamp, respectivement conseillers d'Etat en charge du Département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP) et du Département de la solidarité et de l'emploi (DSE) et a abouti à l'actuel dispositif d'assistant-e-s à l'intégration scolaire (AIS).
Le dispositif des AIS qui a pour but d'accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers dans leur vie quotidienne à l'école a été mis en place à la rentrée scolaire 2012. Il repose sur une collaboration entre trois partenaires : le DSE (et en particulier le Service des emplois de solidarité - SdES), le DIP et Pro Juventute. Il s'agit d'un projet pilote de deux ans qui prévoit une évaluation régulière afin de pouvoir ajuster le dispositif en cas de besoin, en particulier à l'issue de la période probatoire à la fin de l'année scolaire 2013-2014.

Objectifs

- **Évaluation du dispositif des AIS**

En prévision d'un renouvellement de l'actuel dispositif des AIS et des éventuels ajustements que cela pourrait impliquer, la Secrétaire générale du DIP mandate le SRED pour mener une évaluation dudit dispositif. Il s'agit en particulier d'étudier deux axes :

1. Le fonctionnement du dispositif : processus et critères de sélection des élèves bénéficiaires ; pertinence du cahier des charges des AIS ; pertinence du système financier actuel.
2. L'impact du dispositif sur les élèves bénéficiaires, leur famille et le fonctionnement de la classe : apports et/ou difficultés; satisfaction des principaux partenaires (élèves, parents, AIS, enseignants, directeurs et responsables concernés).

- **Élaboration de recommandations**

La mise en évidence de points forts et de points faibles du dispositif aboutiront à l'élaboration de recommandations en vue des éventuels ajustements et améliorations.

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

Modalités

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

Délai

En juin 2013, le SRED restituera au mandant les premiers résultats de l'étude. Un document écrit est prévu en automne 2013.

Date: 20.02.2013

Marianne Fischknecht

Annexe 2 : Lois et règlements

Loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés- C 1 12 EXTRAIT

du 14 janvier 2008 (Entrée en vigueur : 1 janvier 2010)

Art. 1 But

1 La présente loi a pour but de favoriser l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés.
2 Elle règle, en conformité avec la législation fédérale et cantonale existante, l'action de l'Etat en la matière.

Art. 2 Définition

Besoins éducatifs particuliers

1 Est considéré comme enfant et jeune à besoins éducatifs particuliers celui qui présente une altération des fonctions mentales, sensorielles, langagières ou physiques entravant ses capacités d'autonomie et d'adaptation dans un environnement ordinaire. Le contexte est pris en compte lors de l'évaluation visant à déterminer des besoins éducatifs particuliers.

Les enfants et les jeunes handicapés font partie des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers.

2 Est considéré comme handicapé tout enfant et jeune dans l'incapacité d'assumer par lui-même tout ou partie des nécessités d'une vie individuelle ou sociale normale, du fait d'une déficience congénitale ou non, entraînant des limites de capacité physique, mentale, psychique ou sensorielle.

3 Le règlement détaille les critères cliniques du handicap et des besoins éducatifs particuliers ainsi que la liste des infirmités congénitales reconnues.

Art. 3 Ayants droit

De la naissance à l'âge de vingt ans révolus, les enfants et les jeunes qui ont leur domicile dans le canton ont droit à des prestations de pédagogie spécialisée dans les conditions suivantes :

a) avant le début de la scolarité : s'il est établi que leur développement est limité ou compromis ou qu'ils ne pourront pas suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique;

b) durant la scolarité obligatoire, voire au-delà : s'il est établi qu'ils sont entravés dans leurs possibilités de développement et de formation au point de ne pas ou de ne plus pouvoir suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique ou lorsqu'un autre besoin éducatif particulier a été constaté.

Art. 4 Rôle de l'Etat

1 L'Etat encourage et planifie les mesures publiques ou privées favorisant l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (ci-après : bénéficiaires) dans le préscolaire, l'enseignement obligatoire et postobligatoire, la formation préprofessionnelle et professionnelle.

2 L'Etat encourage et soutient des actions ayant pour but de réduire, voire de supprimer, les obstacles limitant ou excluant l'intégration des bénéficiaires. Il soutient le financement de travaux de transformations architecturales visant à rendre les établissements scolaires ou de formation accessibles aux bénéficiaires en sus de ceux qui doivent être effectués en vertu de l'article 109 de la loi sur les constructions et les installations diverses, du 14 avril 1988.

3 L'Etat encourage l'expression des bénéficiaires et soutient les initiatives visant à intégrer ces derniers dans les activités socioculturelles.

4 L'Etat détermine les conditions nécessaires et accrédite les institutions et prestataires d'exercice public ou privé qui dispensent des mesures de pédagogie spécialisée

Art. 5 Secrétariat à la pédagogie spécialisée

1 L'Etat désigne un secrétariat à la pédagogie spécialisée chargé de l'octroi et du financement des prestations définies par la présente loi.

2 Le secrétariat à la pédagogie spécialisée désigne les prestataires de service. Il évalue périodiquement les écoles spéciales, les structures de jour ou à caractère résidentiel de pédagogie spécialisée.

3 La détermination des besoins de pédagogie spécialisée se fait dans le cadre d'une procédure d'évaluation standardisée, confiée par le secrétariat à des structures d'évaluation reconnues.

4 Les critères d'octroi des prestations individuelles sont définis par le règlement d'application.

5 Le secrétariat à la pédagogie spécialisée statue sur les demandes et attribue les prestations.

6 La pertinence des prestations attribuées est réexaminée périodiquement, en concertation avec les parents.

Art. 6 Principe

1 Les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune, en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaire.
2 Le principe de gratuité prévaut dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Est réservée la participation financière des titulaires de l'autorité parentale pour les repas et la prise en charge dans les structures de jour ou à caractère résidentiel.

3 Les titulaires de l'autorité parentale sont associés à la procédure de décision relative à l'attribution des mesures de pédagogie spécialisée.

4 L'intégration totale ou partielle des élèves dans les structures ordinaires de formation est recherchée.

5 Chaque bénéficiaire sera intégré dans la structure d'enseignement ou de formation la plus adaptée à ses besoins et visant à la plus grande autonomie à sa majorité, tout en répondant aux besoins de tous les élèves ou apprentis de la classe.

6 Le passage des bénéficiaires d'un établissement ordinaire à un établissement spécialisé, et réciproquement, est facilité.

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

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

(….)

Chapitre I Autorités compétentes

Art. 1 Département

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

Art. 2 Autorité scolaire de l'enseignement ordinaire

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

Art. 3 Office médico-pédagogique

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

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

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

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

(….)

Art. 5 Secrétariat à la pédagogie spécialisée

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

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

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

(….)

Chapitre III Pédagogie spécialisée

(….)

Art. 10 Offre

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

Conseil et soutien

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

Education précoce spécialisée

3 Cette prestation comprend l'évaluation, le soutien préventif et éducatif, la stimulation adéquate des enfants à besoins éducatifs particuliers ou handicapés par du personnel disposant de qualifications spécifiques. Elle est

dispensée en milieu familial ou dans une institution ordinaire ou spécialisée de la petite enfance, dès la naissance et jusqu'à l'entrée en scolarité.

Mesures de pédagogie spécialisée en classe ordinaire

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

Enseignement spécialisé

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

Logopédie

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

Psychomotricité

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

Repas et/ou logement

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

Transports des enfants et des jeunes

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

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

Art. 11 Prestataires publics ou privés

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

Chapitre IV Mesures individuelles renforcées de pédagogie spécialisée

Section 1 Généralités

Art. 12 Définition

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

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

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

Section 2 Evaluation des besoins

Art. 13 Evaluation des besoins

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

Section 3 Critères d'octroi des mesures renforcées

Art. 14 Mesures de pédagogie spécialisée en classe ordinaire

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

Art. 15 Education précoce spécialisée et enseignement spécialisé

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

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

3 Les enfants et jeunes suivants sont concernés :

a) enfants et jeunes handicapés mentaux.

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

b) enfants et jeunes aveugles, soit ceux dont l'acuité visuelle binoculaire reste inférieure à 0,3 après correction et ceux présentant une atteinte du champ visuel ou toute autre déficience visuelle combinée ou non, dont les effets sont au moins équivalents;
c) enfants et jeunes sourds ainsi que ceux qui sont malentendants avec une perte d'ouïe moyenne de la meilleure oreille d'au moins 30 dB dans l'audiogramme tonal ou une perte d'ouïe équivalente dans l'audiogramme vocal;
d) enfants et jeunes souffrant d'un handicap physique grave;
e) enfants et jeunes souffrant d'une maladie génétique invalidante.
Les maladies génétiques reconnues sont répertoriées dans l'annexe I;

f) enfants et jeunes souffrant de graves troubles du comportement, répertoriés dans l'annexe II;
g) enfants et jeunes souffrant d'un grave trouble psychique.

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

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

Art. 16 Logopédie

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

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

Art. 17 Psychomotricité

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

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

Art. 18 Transport

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

Section 4 Procédure et financement

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

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

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

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

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

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

Art. 20 Evaluation des besoins

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

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

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

Art. 21 Délai

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

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

(….)

Art. 23 Décision

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

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

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

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

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

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

Annexe 3 : Liste des élèves au bénéfice d'un AIS ; situation en janvier 2013

	Genre	Handicap	Age En mai 2013	Degré	Temps de présence de l'AIS	Entretien Parents	Entretien Élève
1	Garçon	MR	9;1	4P	27h (en classe + au parascolaire)		
2	Garçon	HP	8;5	SP	4h (au parascolaire)		
3	**Garçon**	**NP**	**5;0**	**1P**	**9h (en classe)**	**x**	
4	Garçon	MR divers	4;11	1P	7h (en classe)		
5	**Fille**	**HP**	**17;9**	**PO**	**28h (en classe)**		**x**
6	**Fille**	**HP**	**11;2**	**7P**	**2h30 (en classe)**	**x**	**x**
7	Fille	MR	11;7	7P	1h15 (en classe)		
8	Garçon	HP	6;8	3P	24h (en classe)		
9	**Garçon**	**Divers**	**5;9**	**1P**	**24h (en classe)**	**x**	**x**
10	**Fille**	**HP**	**6;5**	**2P**	**23h30 (en classe + au parascolaire)**	**x**	**x**
11	**Fille**	**AMV**	**9;6**	**5P**	**14h30 (en classe + au parascolaire)**	**x**	**x**
12	Fille	AMV+	5;6	1P	7h (en classe)		
13	Fille	AMV	6;4	1P	10h30 (en classe)		
14	Fille	AMV	16.3	SP	21h (en classe + au parascolaire)		
15	**Garçon**	**AMV**	**6;5**	**2P**	**13h (en classe)**	**x**	**x**
16	Garçon	NP	6;11	SP	2h (au parascolaire)		

En gras : les 7 enfants faisant partie de l'échantillon sélectionné pour les entretiens

Code Handicap :

AMV(+) *aveugle malvoyant (+ autre handicap)*
HP *handicap physique*
MR *mobilité réduite*
NP *non précisé*

Source : Coordinateur scolaire AIS/OMP

Annexe 4 : Cahier des charges des AIS

Fondation
Pro Juventute Genève
Dispositif AIS
Rue de l'Aubépine 1
1205 Genève
022 328 55 77
sylvie.haring-perrenoud@proju.ch

1. Informations générales relatives au/à la titulaire		
NOM : **Prénom :**	Date d'entrée en fonction :	Taux d'activité : 100%
2. Informations relatives au poste		
Libellé du poste : Assistante à l'intégration scolaire (AIS)		
Libellé et code actuels de la fonction – type :		Classe maximale :
2.1 Organigramme et rattachement du poste (organigramme du service à joindre au cahier des charges)		
Fonction du/de la supérieur/**-e direct/-e** : Responsable de la coordination AIS (Pro Juventute)		
Fonction de référence non hiérarchique pour le poste (en raison du lieu de situation du poste ou du lien fonctionnel du poste avec la fonction de référence) : Coordinateur scolaire AIS, Direction pédagogique de l'OMP, enseignants et éducateurs spécialisés de l'OMP, enseignants de l'enseignement primaire, Directeurs d'établissement, infirmières SSJ)		
Fonction-s directement subordonnée-s au poste : / Nombre de personnes directement subordonnées au poste : /		
Le poste remplace (dénomination du poste) : Une autre assistante à l'intégration scolaire		
Le poste est remplacé par (dénomination du poste) : Une autre assistante à l'intégration scolaire		
3. Mission du poste dans l'organisation (contribution attendue du poste dans le fonctionnement du service)		
Sous la responsabilité du Responsable de la coordination AIS (Pro Juventute), l'auxiliaire à la vie scolaire a les missions principales suivantes : • **Aider l'élève dont il a la charge à bénéficier de son intégration dans le cadre d'un établissement scolaire et, en coordination constante avec les collaborateurs du DIP impliqués, favoriser le développement de son autonomie;** • **Faciliter l'intégration de l'élève à besoin éducatif particulier dans la classe, ainsi que sa socialisation auprès des enseignants et de l'ensemble des personnes qui fréquentent l'établissement scolaire ;** • **A travers son action auprès de l'élève concerné, permettre à l'enseignant de dispenser son enseignement dans les meilleures conditions possibles pour l'ensemble de la classe et de l'élève intégré ;** • **Ajuster en tout temps les interventions en fonction de l'évolution des besoins de l'élève, évolutions observées ou mises en évidence lors de séance de travail par d'autres intervenants.**		
3.1. Responsabilités et activités		

Les élèves intégrés présentent des besoins très spécifiques en fonction du handicap ou du type de pathologie, de leur gravité, de leur âge, de leur degré d'autonomie, de la configuration des établissements qui les accueillent, etc.
 	
Chaque élève est unique, chaque situation est particulière et susceptible d'évolution. Les tâches décrites et les exemples donnés ne sont pas exhaustifs, mais visent à une bonne compréhension de l'esprit général de l'assistance à la vie scolaire.
 	
L'objectif premier de toutes les actions entreprises est de développer l'autonomie de l'élève.
 	
<u>Accueil de l'élève dans l'établissement</u>
• **Accueillir chaque élève à l'endroit prévu avec bienveillance, disponibilité et empathie, en étant particulièrement attentif à son état général ;**
• **Prendre connaissance des informations inscrites dans le cahier de liaison ;**
• **Partager les informations nécessaires avec l'élève et/ou son accompagnateur concernant la fin de la période / de la journée d'école (heure, lieu de rendez-vous, type de transport, etc.) ;**
• **Communiquer avec l'élève sur l'emploi du temps de la journée, les cours concernés et les horaires, les différents déplacements à effectuer ;**
• **En cas de besoin, aider l'élève à accéder à l'établissement et à la classe.**
 	
<u>Accompagnement de l'élève pendant le transport</u>
Lorsque que l'AIS doit accompagner l'élève dans les transports, il doit veiller à ce que les conditions optimales de sécurité et de confort soient assurées : ceinture, attaches de la chaise roulante, position de l'élève, etc.
 	
<u>En classe</u>
• **Aider l'élève à s'installer à sa place de travail, selon les besoins spécifiques, qui peuvent être :**
  ○ **pousser ou manœuvrer une chaise roulante ;**
  ○ **aider au transfert ou à l'installation sur la chaise ;**
  ○ **mettre en place ou aider à la mise en place de moyens auxiliaires (supports divers, ordinateur, ...) ;**
  ○ **charger et décharger le cartable de l'élève ;**
  ○ **aider à organiser la place de travail pour faciliter la tâche scolaire / la copie / la bonne vision du tableau / l'accès au matériel en général ;**
• **Assurer l'assistance scolaire en respectant les conditions de l'enseignement dispensé, par exemple :**
  ○ **s'assurer de la bonne compréhension d'une consigne ;**
  ○ **répéter ou démontrer la consigne donnée par l'enseignant ;**
  ○ **lire des informations utiles afin d'en faciliter la compréhension ;**
  ○ **aider l'élève à utiliser certains outils (règle, compas, calculatrice, pinceau, ciseaux) ;**
  ○ **assurer la prise de note à la demande de l'enseignant ;**
  ○ **vérifier si nécessaire que certaines tâches ont été exécutées et que le matériel est rangé ou mis dans le cartable de l'élève ;**
  ○ **maintenir l'attention de l'élève sur la tâche demandée ;**
  ○ **rassurer l'élève et l'encourager si nécessaire.**
 	
Pro Juventute Genève-dispositif AIS
	Estimation du temps consacré
	
	2

Activités principales et permanentes

Vie scolaire

- **Aider l'élève à se rendre en récréation en favorisant les interactions avec les autres élèves de l'établissement : aide pratique, discussion avec les élèves, position en retrait si le contact est établi ;**
- **Aider l'élève à accéder au restaurant scolaire, l'accompagner pendant son repas et, si nécessaire, l'assister en fonction des besoins, en veillant si possible à ne pas s'interposer entre lui et ses camarades :**
  - **installer l'élève à la table ;**
  - **veiller au service du repas et de la boisson (self-service ou à table), couper la viande, éplucher les fruits, etc. ;**
  - **si nécessaire, lui donner accès à la nourriture en fonction des besoins ;**
  - **veiller à la prise des médicaments à partir des indications précises notées par les parents dans le cahier de liaison;**
  - **si nécessaire, accompagner l'élève lors de sorties ou de camps.**

Soins de base, hygiène et bien-être

- **Accompagner l'élève aux toilettes à sa demande et l'aider, selon sa situation, lorsque cela est nécessaire ;**
- **Quelle que soit l'activité, s'assurer que l'élève est confortablement installé et apte à profiter de l'activité demandée dans de bonnes conditions (position du corps, fatigue ou appréhension éventuelle, adaptation vestimentaire, etc.) ;**
- **Veiller à ce que l'élève suive les recommandations de vie quotidienne liées à son handicap (boire régulièrement, respecter un régime alimentaire donné, maintenir un niveau adéquat d'activité sans agitation ni fatigue) ;**
- **Observer en permanence l'évolution des besoins de l'élève en matière de sécurité et de confort ; apporter les ajustements nécessaires avec bienveillance et bon sens en tenant compte de son niveau d'autonomie.**

Organisation administrative

- **Remplir systématiquement le cahier de liaison après chaque période d'aide en notant les évènements importants, les réussites et les difficultés ;**
- **Noter scrupuleusement chaque jour les heures effectuées pour chaque élève ;**
- **Prévenir le responsable de la coordination AIS et le secteur RH de Pro Juventute en cas de difficulté importante ou d'évènement grave avec un élève ou d'autres partenaires.**

Activités subsidiaires et/ou ponctuelles

- **A la demande de la responsable de la coordination AIS, participer à des séances de synthèse avec les équipes pédagogiques ou de soins concernant le ou les élèves confiés;**
- **Participer à des formations spécifiques organisées pour les collaborateurs l'aide à la vie scolaire ;**
- **Remplacer des collègues absents.**

4. Champs décisionnels

Dans le cadre des activités principales et permanentes, le/la titulaire est autorisé/-e à prendre des décisions de manière autonome, soit sans recours systématique à un/-e supérieur/-e hiérarchique. Ces décisions peuvent être relatives à l'organisation générale et à l'exécution des activités, particulières à la législation ou spécifiques aux engagements financiers.

• Degré d'autonomie requis et autorisé de manière générale dans l'exercice des activités	A préciser :
• Degré d'autonomie restreint (décisions prises par le/la supérieur/-e hiérarchique)	A préciser : Les auxiliaires à la vie scolaire travaillent dans le cadre très précis donné par les responsables de l'intégration.
• Décisions liées à l'application de la législation spécifique au domaine et de la réglementation ☐ oui ☐ non	Si oui, précisez l'étendue du champ décisionnel du/de la titulaire :
• Décisions relatives aux engagements financiers ☐ oui ☒ non	Si oui, précisez les rubriques et l'autorisation de signature du/de la titulaire :

5. Environnement du poste de travail et nature des échanges requis

Précisez le réseau de collaboration et la nature des échanges attendus dans le cadre des activités **permanentes** du poste.

5.1 Collaborations internes au service

Précisez les fonctions à l'interne du service :

Précisez la nature des échanges ou des représentations requis :

5.2 Partenaires au sein de l'administration

Précisez les services :

5.3 Publics
Précisez les publics : . Précisez la nature des échanges requis :
5.4 Partenaires externes
Précisez les groupes, organes ou instances tiers : Précisez la nature des échanges ou des représentations requis :

6. Conditions générales liées à l'accès au poste et à l'exercice des activités	
6.1 Formation de base et expérience professionnelle préalable requise	
a) Formation de base et év. Formations complémentaires	xxxxx
b) Expérience professionnelle préalable (nature et durée)	xxxxx
6.2 Connaissances spécifiques utiles au poste, év. à acquérir dans le cadre du poste (réglementation spécifique ou autres) xxxxx	
6.3 Spécificités d'organisation	
Lieu(x) d'exercice du poste :	
Le poste est-il soumis à une organisation horaire spéciale ? oui ☒ non ☐	Si oui, précisez : Les AIS bénéficient de l'annualisation du temps de travail et compensent lors des semaines travaillées toutes les vacances scolaires sauf la semaine précédant la rentrée et celle suivant la fin de l'année scolaire (40.5 semaines travaillées et 11.5 semaines de vacances).
Le poste est-il soumis à d'autres exigences? oui ☒ non ☐	Si oui, précisez lesquelles La confidentialité la plus stricte sur la situation des élèves et de leur famille.
7. Observations complémentaires du/de la chef/-fe de service	

8.	Dates et signatures
Titulaire : Nom, prénom : Date: Signature :	**Supérieur/-e direct/-e** Nom, prénom : Date: Signature : .....
Supérieur/-e du supérieur/-e direct/-e : Nom, prénom : Date: Signature :	**Responsable RH (service ou DG) :** Nom, prénom : Date: Signature : .....
Visa du référent non-hiérarchique: Nom, prénom : Date: Signature :	**Visa de la DRH:** Nom, prénom : Date: Signature : .....

POUR VALIDATION DU CAHIER DES CHARGES GENERIQUE:

Direction générale de l'OMP .....

Direction générale de l'enseignement primaire .....

Pro Juventute Genève .....

Annexe 5 : Procédure (pour la phase pilote du projet) relative au traitement des demandes de la prestation « Assistance à l'intégration scolaire »

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

PROCEDURE

PROCÉDURE (POUR LA PHASE PILOTE DU PROJET) RELATIVE AU TRAITEMENT DES DEMANDES DE LA PRESTATION "ASSISTANCE À L'INTÉGRATION SCOLAIRE" (AIS)	
P.DGOJ.10.01	Activités/Processus : Demande de prestations/subventions
Entrée en vigueur: **01.06.2013**	Version et date : 1.0 28/05/2013 Remplace les versions :
Date d'approbation de SG/DG : 28/05/2013	
Date de préavis de la DCI :28.05.2013	
Responsable de la procédure : ,Directeur pôle surveillance, DGOEJ/SPS	

I. Cadre

1. Objectif(s)

Documenter la procédure de traitement des demandes de la prestation "assistance à l'intégration scolaire" (AIS)

2. Champ d'application

Elèves qui requièrent un accompagnement spécifique

3. Personnes de référence

Enseignants, directeurs/trices d'établissements scolaires, directeurs de la scolarité spécialisée et de l'intégration, coordinateurs AIS (OMP et Pro Juventute), cheffe du secrétariat à la pédagogie spécialisée, DGEP, DGCO, DGPO

4. Documents de référence

LIJBEP
RIJBEP
Formulaire de demande initiale AIS,
Document "Evaluation des compétences préscolaires/scolaires/préprofessionnelles de l'enfant
Rapport d'évaluation pour l'assistance à l'intégration scolaire à remplir par le-la médecin responsable
Cahier des charges des AIS
Cahier des charges du coordinateur scolaire/AIS

Préambule

Dans le cadre de la phase pilote du projet de mise en œuvre de l'assistance à l'intégration scolaire, le présent document a pour objectif de formaliser et détailler les étapes de la procédure et les responsabilités de chacun des acteurs concernés.
Lors de la phase pilote, étant donné le caractère expérimental de celle-ci, les critères cliniques d'octroi de la prestation seront consolidés après évaluation de la phase pilote.
Sont concernés par cette prestation les élèves scolarisés à l'école ordinaire, à temps complet ou partiel et, par extension, aux activités parascolaires.

I. Prestation

L'assistance à l'intégration scolaire au sens de l'article 10 alinéa 4 RIJBEP est assurée par des personnes engagées en emplois de solidarité (EdS) au sens de la loi sur le chômage, par la fondation Pro Juventute. Le recrutement est effectué en collaboration avec l'office cantonal de

l'emploi. Elles sont au bénéfice d'un contrat de durée indéterminée, les deux tiers de leur salaire sont financés par le chômage et le tiers restant par le SPS, puisqu'il s'agit d'une mesure renforcée prévue par le règlement d'application de la LIJBEP (il s'agit formellement d'une subvention aux parents).

Les assistants à l'intégration scolaire bénéficient d'une formation ad hoc de 10 semaines, intégrant des stages dans des institutions spécialisées ou en école ordinaire. Des modules de formation continue en fonction des besoins qui émergeront de la pratique seront mis sur pied.

Les activités des AIS visent à l'accompagnement d'un élève à besoins éducatifs particuliers ou handicapés dans la vie de l'école ordinaire. Cette mission comprend l'accueil dans l'établissement et son encadrement en classe, dans les activités du parascolaire, pendant les récréations ainsi que l'accompagnement durant son transport, voire pendant des sorties scolaires ou un camp. L'AIS prodigue également à l'élève des soins de base, s'assure de son bien-être et lui apporte du soutien pour l'hygiène journalière. En collaboration avec toutes les personnes impliquées, les interventions sont ajustées en fonction de l'évolution des besoins de l'élève.

II. Procédure détaillée

1. Après vérification de la pertinence de la démarche par la Direction générale concernée, une personne de référence de l'enfant (les parents, l'enseignant ou la direction d'établissement) met en lien les besoins de l'enfant avec la prestation d'assistance à l'intégration scolaire (AIS).

2. Si cette personne n'a pas l'autorité parentale, elle contacte le(s) détenteurs de l'autorité parentale et lui (leur) expose le projet visant à faire appel au dispositif AIS, en exposant les prestations de l'AIS ainsi que les conditions d'octroi et de financement.

3. Si les parents (le(s) détenteurs de l'autorité parentale) adhèrent au projet, ils remplissent une **demande initiale d'assistance à l'intégration scolaire (AIS),** le cas échéant avec l'aide de la personne initiatrice du projet. Ils utilisent pour ce faire le formulaire ad hoc du SPS qui se trouve à l'adresse suivante :
   http://www.ge.ch/aides_financieres/formations/subventions_es.asp#demandeinitiale.
   La direction d'établissement en charge du dossier de cet élève est impliquée dans l'élaboration de la demande initiale. Les parents adressent la demande au SPS et y joignent les annexes mentionnées ainsi que le rapport d'évaluation complété par le médecin responsable.

4. La direction de l'établissement concernée complète le bilan d'évaluation des compétences de l'élève, y appose son visa et le transmet au SPS. Par un bref message, la direction de l'établissement scolaire informe la Direction générale concernée de la démarche entreprise auprès du SPS.

5. La demande d'assistance à l'intégration ne peut être traitée que lorsque toutes les pièces du dossier sont parvenues au SPS, à savoir :
   - la demande initiale d'assistance à l'intégration scolaire signée par les parents, le bilan d'évaluation des compétences de l'élève ;
   - le rapport d'évaluation pour l'assistance à l'intégration scolaire à remplir par le-la médecin responsable ;
   - éventuellement la copie d'un projet d'accueil individualisé (PAI).

   Adresse du SPS: Secrétariat à la pédagogie spécialisé (SPS), 1 rue David Dufour, Case postale 107, 1211 Genève 8.

6. Le SPS confie l'évaluation pédagogique de la demande au **groupe d'évaluation pédagogique**, constitué du coordinateur scolaire/AIS, de représentants des directions générales de l'école ordinaire et d'un DSSI. Ce groupe se réunit une fois par mois. Le SPS envoie les nouveaux dossiers de demande au DSSI au moins une semaine avant la séance.

7. Le groupe évalue également les possibilités concrètes d'attribution d'AIS, afin de faire correspondre les demandes au plan de charge des AIS. Si besoin, le coordinateur scolaire/AIS prend contact avec la direction de l'établissement et/ou l'enseignant de l'élève, qui fournira les informations manquantes.

8. Au nom du groupe d'évaluation pédagogique, le DSSI rend compte au SPS du préavis du groupe, préavis qui comprend deux volets:
   - la pertinence pédagogique d'un accompagnement AIS et le taux d'activité AIS disponible. En cas de validation de la demande, le DSSI transmet au SPS la demande initiale contresignée par lui et l'ensemble des documents pertinents ;
   - en cas de non-entrée en matière, le DSSI renvoie au SPS l'ensemble du dossier sans contresigner la demande initiale et argumente la non-entrée en matière.

9. Le SPS examine la demande sous l'angle clinique et prend une décision quant à l'octroi ou non de la prestation. Il communique sa décision aux parents (le(s) détenteur(s) de l'autorité parentale), avec copies à Pro Juventute, au coordinateur scolaire/AIS, à la direction d'établissement et à la DG concernée.

10. Lorsque la prestation est accordée, le coordinateur scolaire/AIS prend contact avec les directions d'établissement pour organiser les modalités de mise en œuvre de l'accompagnement, supervise la prestation de l'AIS et tient à jour le tableau de bord de suivi. Ce tableau est accessible aux membres du groupe d'évaluation pédagogique et au SPS.

11. Lorsque la prestation arrive à son terme, le coordinateur scolaire/AIS envoie un courrier aux parents, avec copie aux directions d'établissement et générale concernées, et rédige un bilan d'évaluation, sur la base des informations récoltées auprès de l'enseignant, de l'AIS et des parents. Une demande de renouvellement de la prestation peut être envoyée au SPS par les parents.

Annexe 6 : Grilles d'entretien

Entretien des AIS

Motivation pour l'activité d'AIS

- Quelles sont les motivations qui vous ont poussées à accepter ce travail ?
- Avant de démarrer ce travail, quel était votre état d'esprit (appréhensions, craintes doutes, attentes.....) ?

Perceptions/vécu de l'AIS

- Après plusieurs mois de travail en tant que AIS, que pouvez-vous dire de votre expérience ?
- Êtes-vous satisfait du travail effectué en tant que AIS ?
- Comment définissez-vous, de manière générale, votre rôle en tant que AIS ?
- Le cahier des charges AIS est-il en adéquation avec votre pratique ? Y-a-il des activités que vous effectuez régulièrement qui ne sont pas dans le cahier des charges ? Ou à l'inverse d'autres que vous ne faites jamais ?

Relation avec le/les élèves

- En quoi consiste concrètement la prise en charge de/des élève/s dont vous vous occupez?
- Comment décririez-vous la relation que vous avez établie avec lui ?
- Comment pensez-vous être perçu/accepté par le/les élèves ?

Relation avec les parents

- Avez-vous des contacts avec les parents ? Par quels biais ?
- Comment pensez-vous être perçu/accepté par les parents ?

Relation avec l'école - enseignant - classe

- Comment s'est déroulé l'accueil par l'enseignant titulaire ?
- Est-ce que vous collaborez avec lui ? Si oui, comment se passe actuellement cette collaboration ? Sous quelle forme ?
- Est-ce qu'il y a d'autres personnes au sein de l'école avec lesquelles vous collaborez ?
- S'il y a présence d'un enseignant spécialisé, comment se passe la collaboration ?
- Comment vous sentez-vous perçu/accepté par les autres enseignants de l'établissement ? Par le directeur ?
- Comment vous sentez-vous perçu/accepté par les autres élèves de la classe ? Comment positionnez-vous vis-à-vis d'eux ?

Difficultés

- Quelles difficultés / obstacles avez-vous rencontré au début ? Et maintenant ?
- Quel a été pour vous le plus grand défi que vous avez dû relever dans le cadre de cette activité?
- Qu'est-ce qu'il faudrait, d'après vous, améliorer/changer dans le dispositif ?

Conditions de travail

- Comment qualifieriez-vous vos conditions de travail actuelles ?
- Comment se passent vos relations avec vos coordinateurs ?

Formation

- Avez-vous été satisfait de la formation reçue initialement au printemps passé ?
- Estimez-vous avoir été suffisamment préparé pour ce travail ?
- Qu'est-ce qui vous a le plus aidé ?
- Qu'est-ce qui vous a manqué ?
- Comment appréciez-vous la formation continue (mercredi matin) ?

Avenir professionnel

- Comment voyez-vous votre avenir professionnel ?
- Si vous deviez conseiller des personnes qui souhaiteraient devenir AIS, quels conseils leur donneriez-vous ? (compétences nécessaires, à quoi faire attention, quels pièges éviter…)

Entretiens des parents

Situation de l'enfant

- Actuellement, votre enfant fréquente …. (classe / école). Y est-il intégré à 100% ou fréquente-t-il également une école / structure spécialisée ?
- Pouvez-vous nous décrire brièvement le handicap / les difficultés de votre enfant ?
- Quelle était sa situation scolaire l'année passée ?
- Est-ce que l'intégration dans une classe ordinaire a été rendu possible grâce à l'AIS ?

A propos du dispositif AIS

- Comment avez-vous eu connaissance de l'existence de ce dispositif AIS? Qui vous a proposé cet accompagnement pour votre enfant ?
- Comment avez-vous accueilli l'idée de cet accompagnement pour votre enfant ? Quelle était votre première réaction ?
- Quelles étaient vos attentes par rapport à ce dispositif ? Bénéfices attendus ?

Bénéfices

- De quel accompagnement bénéficie votre enfant ? Prestations offertes par AIS ?
- Votre enfant est-il accompagné par un ou plusieurs AIS ? Même(s) AIS depuis le début ?
- Qu'est-ce qui a changé pour votre enfant suite à ce dispositif AIS ?
- Quels sont les bénéfices constatés ?
- En quoi cet accompagnement a changé quelque chose pour vous ? Est-ce que votre regard sur votre enfant a changé du fait qu'il fréquente une école ordinaire ?

Communication avec AIS

- Avez-vous des contacts avec le/les AIS ? Par quel biais ?

Satisfaction

- Êtes-vous satisfait de cet accompagnement ?
- Est-ce que ce dispositif répond à vos attentes initiales ?
- D'après vous, que faudrait-il améliorer/changer ?
- Que pensez-vous du fait que votre enfant soit pris en charge par deux AIS différents ?

Vécu de l'enfant

- D'après vous, que pense/dit votre enfant de cet accompagnement ?
- Quelle relation a-t-il établi avec l'AIS ?
- Cet accompagnement a-t-il modifié la relation de votre enfant avec l'enseignant ?

Avenir

- Comment envisagez-vous l'année scolaire prochaine pour votre enfant ? Quels seraient vos souhaits ?
- Comment voyez-vous son avenir?

Entretiens des enfants

(Version utilisée avec les plus âgés d'entre eux ; pour les plus jeunes, une version raccourcie a été utilisée)

Situation scolaire

- Dans quelle école allais-tu l'année passée ?
- Et donc cette année, tu es dans la classe de….? Tu y vas tous les jours d'école ?
- Est-ce tu vas aussi dans une autre école ?

Attentes, perception AIS

- Qui t'a parlé de cette possibilité d'être accompagné par un-e AIS ?
- Qu'est-ce que tu en as pensé ?
- Est-ce que tu étais tout de suite d'accord ou pas ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce que tu pensais que la présence de X (nom AIS) allait changer pour toi ?

Vécu actuel avec AIS

- Et aujourd'hui, qu'est-ce que cela a finalement changé pour toi ?
- Est-ce que pour toi c'est utile d'avoir une AIS ? En quoi est-ce qu'elle t'aide ?
- Quand tu ne comprends pas quelque chose / n'arrives pas à faire quelque chose, à qui tu demandes? (maitresse, AIS…) Et quand un camarade de classe t'embête ?
- Comment tu sais si tu dois demander à ta maîtresse/ton maître ou à ton AIS ?
- Pour toi, c'est quoi la différence entre ta maitresse/ton maître et ton AIS ?
- Est-ce qu'il y a des moments où ça t'embête d'avoir une AIS ?

Les autres élèves de la classe

- Qu'est-ce que les autres élèves de ta classe pensent de la présence de l'AIS dans la classe ?
- Comment ça se passe avec les autres enfants/élèves de ta classe ? As-tu des copains/copines dans ta classe ? Est-ce que tu penses que d'avoir l'AIS t'a aidé pour te faire des copains/copines?

Avenir

- Et l'année prochaine, est-ce que tu penses que tu auras toujours besoin de ton AIS ? As-tu envie qu'elle continue à t'accompagner ?

Département de l'instruction publique, de la culture et du sport
Service de la recherche en éducation
12, Quai du Rhône ● 1205 Genève
Tél. +41/0 22 546 71 00 ● Fax +41/0 22 546 71 02 ● *prénom.nom*@etat.ge.ch ● www.ge.ch/sred

Papier recyclé