

# JOURNÉE DE TRAVAIL ET D'ÉCHANGES

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

## SUR LE CHEMIN DE L'ÉCOLE INCLUSIVE

SAMEDI 21 NOVEMBRE 2015



# TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES .....	<b>P.2</b>
1. SYNTHÈSE DE LA JOURNÉE.....	<b>P.3</b>
2. INTERVENTION INTRODUCTIVE DE MADAME ANNE EMERY-TORRACINTA, CONSEILLÈRE D'ETAT .....	<b>P.6</b>
3. INTERVENTION DE MADAME CHANTAL RENEVEY FRY, ARCHIVISTE DU DIP.....	<b>P.8</b>
4. INTERVENTION DE MADAME PAOLA MARCHESINI, CHARGÉE DU PROJET ECOLE INCLUSIVE POUR LE DIP .....	<b>P.22</b>
5. CONFÉRENCE DE MONSIEUR SERGE THOMAZET, MAÎTRE DE CONFÉRENCES À L'ECOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION CLERMONT-AUVERGNE (UNIVERSITÉ BLAISE PASCAL, FRANCE).....	<b>P.29</b>
6. ATELIERS ET TABLE RONDE DE L'APRÈS-MIDI .....	<b>P.42</b>
7. INTERVENTION CONCLUSIVE DE MADAME ANNE EMERY-TORRACINTA, CONSEILLÈRE D'ETAT .....	<b>P.57</b>
8. CONCLUSION DE LA JOURNÉE ET PERSPECTIVES.....	<b>P.60</b>
9. ANNEXES.....	<b>P.62</b>

## 1. SYNTHÈSE DE LA JOURNÉE

Dès son entrée en fonction, Mme Anne Emery-Torracinta, conseillère d'Etat chargée du département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP), a fait part de sa volonté que l'Ecole inclusive soit une priorité majeure pour le DIP. Cette volonté se retrouve, par ailleurs, dans le programme de législature 2014-2018 du Conseil d'Etat actuel, qui fait du renforcement de la formation et de l'obtention d'une certification pour chaque jeune l'une de ses priorités.

Mme Emery-Torracinta a toujours mis en avant les objectifs de l'Ecole inclusive, qui consistent à offrir une éducation de qualité en respectant la diversité, les besoins et les capacités de chaque élève, à maximiser le potentiel intellectuel, physique et social de chacun et à assurer un climat scolaire non discriminant.

A la rentrée 2015, Mme Emery-Torracinta a souhaité organiser à l'automne une journée de travail et d'échanges « Sur le chemin de l'Ecole inclusive » qui permette d'alimenter la réflexion du département en matière d'Ecole inclusive.

Trois cents personnes furent donc présentes le samedi 21 novembre 2015 au Centre de formation de Geisendorf pour réfléchir autour de l'Ecole inclusive du DIP. Tous les sièges de l'aula du Centre de Geisendorf ont trouvé preneur. Si les collaborateurs du département étaient présents en nombre – enseignants, éducateurs, cadres – il y aussi de nombreux représentants du monde associatif. Tous les partenaires étaient représentés.

Cette journée a démontré que l'intérêt pour ce sujet dépassait largement le simple cadre du DIP. Le dialogue a ainsi eu lieu grâce à cette journée organisée, selon les vœux de la conseillère d'Etat chargée du DIP, «comme un jalon supplémentaire, un temps de réflexion et d'échanges autour de thématiques partagées par tous les milieux concernés, qu'ils soient associatifs ou institutionnels».

En ouverture de la journée, Mme Emery-Torracinta a notamment rappelé que l'Ecole inclusive concernait absolument tous les élèves, qu'ils soient ordinaires, à haut potentiel, issus de la migration, sportifs d'élite, artistes ou encore en situation de handicap, et ce quels que soient leurs capacités, leurs potentiels, leurs difficultés ; surtout, que c'était une école qui essayait fondamentalement de répondre aux besoins de tous les élèves, à des besoins qui sont par définition très différenciés.

Plusieurs conférences ont ensuite été données durant la matinée.

## 1.1. UN SYSTÈME EN MOUVEMENT

Mme Paola Marchesini, directrice au DIP et chargée de l'Ecole inclusive, a souligné que l'Ecole inclusive à Genève trouvait son fondement dans les Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation de l'Unesco, dont le but est d'éliminer l'exclusion face à la diversité, ainsi que dans la Déclaration de la Conférence mondiale de l'éducation de Salamanque de 1994. Pour elle, l'Ecole inclusive est un système en mouvement et un chemin à poursuivre sur le moyen et le long terme au constat que l'école a changé, que l'hétérogénéité des élèves est manifeste et que leurs besoins sont différenciés. En conséquence, la séparation entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé fait de moins en moins sens. Mme Marchesini a notamment supervisé le lancement de trois projets pilotes d'équipes pluridisciplinaires dans des écoles primaires du canton.

L'école inclusive à Genève se base sur une grande tradition et des principes partagés par la communauté internationale. L'évolution ne sera possible que si nous avançons ensemble et si notre canton accepte d'y mettre le prix, a-t-elle rappelé.

## 1.2. LA PROLONGATION D'UNE LONGUE HISTOIRE

Un rappel historique a été dressé grâce aux recherches de Mme Chantal Renevey Fry, L'archiviste du DIP a visité un bon siècle d'inclusion scolaire dans le canton, de 1898 à 2015.

Dans un premier temps, les «classes spéciales» se destinaient, selon la terminologie de l'époque, «aux élèves anormaux ou retardés et ceux dont l'indiscipline entraverait la marche de l'enseignement». Dès leur création, le nombre d'enfants de ces classes réintégrés dans l'enseignement ordinaire n'est de loin pas négligeable. Ces classes spéciales ont aussi évolué au fil du XXe siècle dans leurs situations géographiques, dans leurs aménagements et surtout au niveau des bases législatives qui régissent aujourd'hui les principes de la prévention et de l'inclusion scolaire. Ce dernier élément fondamental intègre progressivement, au fil du XXe siècle, la réalisation d'une inclusion dans l'école ordinaire. L'Ecole inclusive est bien la prolongation d'une longue histoire.

## 1.3. REFONDER L'ÉCOLE

M. Serge Thomazet est venu d'Auvergne pour présenter sa conférence.

Ce maître de conférences à l'Ecole supérieure du professorat et de l'éducation Clermont-Auvergne a présenté une vision de l'Ecole inclusive fondée sur de nombreuses recherches et une longue expérience dans le domaine. Il a relevé qu'aucun pays ne pouvait se prévaloir d'avoir une école totalement inclusive et que tous étaient en recherche de dispositifs pour mettre en cohérence leurs

pratiques, le plus souvent peu inclusives, avec leurs textes législatifs et réglementaires, largement inclusifs. Pour lui, «c'est l'intégralité de l'école qui doit évoluer; elle ne doit pas se cantonner à ce qui se passe au sein de la classe et dépasser l'approche intégrative avec ses limitations». Construire l'Ecole inclusive, c'est donc refonder l'école de manière à pouvoir répondre aux demandes des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Il faut, pour cela, «mettre en œuvre une pédagogie différenciée et construire collectivement des réponses aux situations particulières.»

L'école inclusive est avant tout composée de principes et sa mise en œuvre est un défi. Cependant, parce que, bien au-delà du handicap, elle vise la réussite de tous les élèves, loin d'être une utopie, elle est l'avenir nécessaire de l'école et la condition tout aussi nécessaire d'une société inclusive.

#### 1.4. UNE BASE DE TRAVAIL POUR AVANCER

L'après-midi a été consacré aux échanges entre les participants. Sept ateliers, dont les thématiques ont été proposées par les partenaires du DIP, dédoublés, compte tenu du grand nombre de personnes inscrites, et animés par des représentants de l'ensemble des milieux présents, ont permis de recueillir les observations et les attentes des 300 personnes présentes. L'objectif a été d'alimenter une réflexion partagée autour du concept et de la mise en œuvre de l'école inclusive dans notre canton.

Un retour en plénière, modéré par la journaliste Esther Mamarbachi, a fait suite à ce travail collectif. La synthèse de cette journée a permis d'alimenter les réflexions des groupes de travail chargés des divers axes de l'Ecole inclusive en cours ainsi que la réflexion élargie aux partenaires, notamment au sein de la commission consultative de l'Ecole inclusive en place depuis la rentrée 2015.

Quatre films ont également été présentés, dont trois réalisés par le service école-médias (SEM) du DIP à l'occasion de cet événement. En ouvrant une fenêtre sur le programme sport-étude ainsi que sur les inclusions scolaires de Sara, Alexandre et Ermias, la caméra a conduit l'assistance sur la réalité de terrain. Enfin, la comédienne et chanteuse Margarita Sanchez a ponctué la rencontre de chansons et de textes faisant écho à la thématique de la journée.

## **2. INTERVENTION INTRODUCTIVE DE MADAME ANNE EMERY-TORRACINTA, CONSEILLÈRE D'ETAT**

Mesdames, Messieurs,

J'aimerais dire le plaisir que j'ai de vous retrouver ici, collaboratrices et collaborateurs mais aussi partenaires du Département de l'instruction publique, de la culture et du sport. Votre présence aussi nombreuse aujourd'hui, aussi variée par rapport aux milieux que vous représentez, montre l'importance que vous accordez à l'Ecole inclusive.

Vous savez que j'en ai fait une priorité du département et le fait que cette journée ait lieu aujourd'hui n'est peut-être pas tout à fait un hasard. Hier, le 20 novembre, on commémorait les 26 ans de la Déclaration des droits de l'enfant. J'ai envie de le souligner : quand on pense « droits de l'enfant », on pense « école » et l'on doit se rappeler que l'école doit concerner tous les élèves, et pas seulement les élèves qui suivent facilement un parcours ordinaire.

Permettez-moi de rappeler ce qu'est exactement l'Ecole inclusive, car il y a un peu de confusion à ce propos. L'Ecole inclusive concerne tous les élèves, quelles que soient leurs capacités, quels que soient leurs potentiels, quelles que soient leurs difficultés. C'est une école qui essaie fondamentalement de répondre aux besoins de tous les élèves, à des besoins qui sont par définition très différenciés.

Qu'un élève ait des difficultés, qu'il ait un haut potentiel, qu'il soit un sportif d'élite et que l'école doive lui aménager un horaire particulier, qu'il ait des problèmes de dyslexie et que l'on doive lui prévoir des aménagements, qu'il ait simplement besoin de soutien pour l'apprentissage de la lecture, qu'il soit handicapé, qu'il ait besoin d'un assistant à l'intégration scolaire ou qu'il soit issu de la migration, cet élève-là a le droit d'être dans la même école que ses camarades. L'Ecole inclusive va donc bien au-delà des élèves handicapés, et je tiens à insister sur ce point.

Un deuxième point qui me paraît important, et c'est le titre-même de la journée : le DIP est sur le chemin de l'Ecole inclusive. L'Ecole inclusive ne démarre pas aujourd'hui et ne se terminera pas dans un an, dans deux ans ou dans dix ans. C'est un chemin qui a été entamé il y a très longtemps, peut-être pas toujours à un rythme aussi rapide que ne l'auraient souhaité certains parents ou certaines associations, mais c'est un chemin que le département a pris il y a déjà de longues années et qu'il va poursuivre.

Ce chemin se poursuivra à un rythme qui sera celui que les moyens dont nous disposerons nous permettront de suivre.

Pour les quatre ans à venir, nous avons priorisé des mesures très diversifiées, des mesures qui concernent aussi bien des élèves handicapés que l'éducation physique de certains élèves du secondaire II ou la question des classes d'accueil pour des élèves actuellement non alphabétisés qui arrivent dans le canton.

Mais c'est un plan d'action que nous pourrions développer uniquement si nous avons les moyens de le faire. Or, actuellement, même si le Conseil d'Etat a prévu dans son projet de budget de mettre ces moyens à disposition, vous savez très bien que, selon les coupes budgétaires qui seront effectuées, nous n'arriverons peut-être pas à le mettre en œuvre aussi rapidement. Mais ce qui est clair dans mon esprit, c'est qu'il n'est pas question de faire du «forçage» : il n'est pas question de mettre des enfants en difficulté dans le système ordinaire sans moyens supplémentaires. Je tiens à le rappeler.

L'école inclusive, ce sont aussi, par exemple, 30 postes de soutien supplémentaires prévus pour la lecture chez les petits.

Mais l'Ecole inclusive, ce n'est pas seulement une question de moyens, c'est aussi une question de penser l'école autrement. C'est une vision que l'on doit développer par rapport à l'école et son organisation.

Effectivement, et vous en découvrirez tout à l'heure la partie historique, l'enseignement spécialisé s'est construit, en partie, hors de l'enseignement ordinaire. Aujourd'hui, la façon de penser que nous devons développer est celle qui consiste à se demander comment éviter de travailler en silos, comment mieux travailler ensemble. Est-ce que cela a encore un sens d'avoir des institutions qui se trouvent hors des écoles ordinaires ? Dans le cadre de l'Ecole inclusive, et ce n'est pas là une question de moyens, nous avons la volonté de faire en sorte que les centres de jour qui se trouvent actuellement hors des bâtiments scolaires ordinaires, avant que l'on ne puisse inclure tous les enfants dans le système ordinaire, puissent au moins se trouver dans des écoles ordinaires.

Ainsi, être aujourd'hui à Geisendorf est quelque peu symbolique car, vous le savez, nous avons notamment dans cette école un centre de jour pour enfants autistes.

L'Ecole inclusive n'est donc pas seulement une question de moyens, mais aussi une façon de penser une école radicalement différente, une façon de penser cette école incluant en son sein tous les enfants.

C'est un chemin que je vous invite à parcourir avec nous.

Je vous souhaite une très belle journée, en vous remerciant une fois encore de votre présence.

### **3. INTERVENTION DE MADAME CHANTAL RENEVEY FRY, ARCHIVISTE DU DIP**

#### **3.1. REMARQUE PRÉLIMINAIRE : PÉRIMÈTRE ENVISAGÉ**

Cette présentation est faite dans une perspective avant tout pédagogique, presque exclusivement circonscrite à l'école obligatoire. Elle retrace l'évolution des dispositifs, collaborations et moyens déployés au fil du temps pour parvenir à une (ré)intégration des élèves la plus précoce et la plus fréquente possible. Le vocabulaire employé est celui qui figure dans les sources consultées et les degrés scolaires sont mentionnés selon la numérotation de l'époque considérée.

#### **3.2. LA CRÉATION DES CLASSES SPÉCIALES**

L'introduction des classes spéciales est une conséquence de l'instruction obligatoire, promulguée en 1872 « pour tous les enfants de 6 à 13 ans » (Loi sur l'instruction publique du 19 octobre 1872, article 2). 14 ans plus tard, elle est prolongée de deux ans : « De l'âge de six ans jusqu'à l'âge de quinze ans révolus, tous les enfants habitant le Canton de Genève doivent recevoir [...] une instruction suffisante. » (Loi sur l'instruction publique du 5 juin 1886, article 8). Obligation est désormais faite à l'Etat d'accueillir tous les enfants qui se présentent à la porte de ses écoles. L'article 37 de la loi sur l'instruction publique de 1886 prévoit donc la disposition suivante : « Il peut être créé des classes spéciales pour les élèves anormaux ou retardés et ceux dont l'indiscipline entraverait la marche de l'enseignement. » Il sera complété le 30 septembre 1911 par l'adjonction de la mention de deux types supplémentaires de classes spéciales destinées aux enfants « anormaux ou retardés ». A cette obligation d'accueillir tous les élèves sans distinction s'ajoutent des effectifs de classe qui ne permettent guère de prendre en compte et en considération les besoins d'élèves particuliers : dans la loi sur l'instruction publique de 1886, il est précisé que « le nombre des élèves d'une classe ne doit pas, dans la règle, et d'une manière permanente, dépasser le chiffre de 50 » (article 32). Celui-ci sera ramené à 40 par le règlement de l'enseignement primaire de 1900 (article 57).

En 1898, des classes spéciales sont donc créées, sur la base de modèles déjà existants à Bâle, Zurich et Saint-Gall ; elles sont au nombre de 6 (5 en Ville de Genève et 1 à Carouge) et accueillent 112 élèves (69 filles et 43 garçons), ce qui correspond à 1,2% des effectifs de l'enseignement primaire et à une moyenne de 18,6 élèves par classe. Il convient de noter que jusqu'en 1915, filles et garçons sont présents de manière à peu près égale dans ces classes mais que dès 1916, les garçons y seront toujours majoritaires.



Le rapport sur la gestion du Conseil d'Etat pendant l'année 1898 se fait l'écho de cette création pédagogique et de ses objectifs :

« Le Département s'est préoccupé cette année de ce que l'on peut faire pour les enfants mal doués. Jusqu'ici, ces enfants confondus dans les classes avec leurs camarades normaux étaient forcément plus ou moins négligés, les nécessités de l'enseignement collectif permettant difficilement les soins individuels qui leur sont nécessaires. [...]

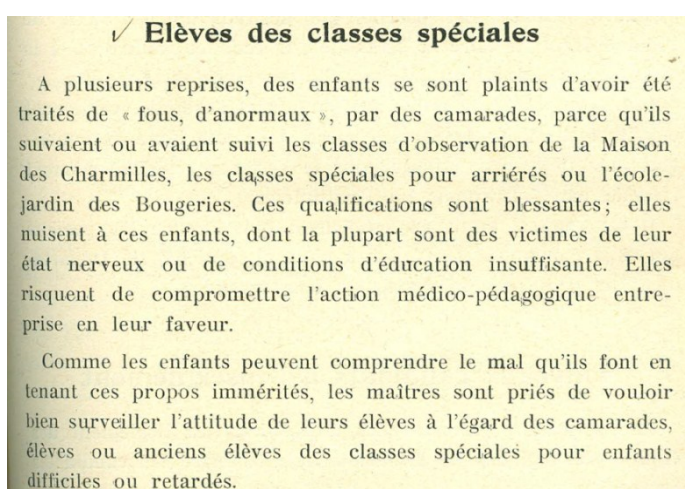
Plusieurs questions devront être résolues à brève échéance. Il importe notamment d'avoir pour le choix de ces enfants des principes bien nets, d'ordre à la fois médical et pédagogique. Mais dès aujourd'hui l'on peut affirmer que c'est là une innovation heureuse, et que l'on arrivera avec les malheureux enfants groupés dans ces divisions à un degré de développement plus élevé que par le passé. » (pp. 290 et 291)

L'existence et le fonctionnement de ces nouvelles classes seront entérinés par les articles 188 à 197 du règlement de l'enseignement primaire du 11 septembre 1900 (Chapitre XVII, Classes spéciales). Elles sont spécifiquement destinées aux enfants « anormaux », « arriérés » et « indisciplinés qui doivent être soumis à une surveillance toute particulière » ; leurs effectifs sont fixés à 12 (pour les élèves anormaux) et à 20 élèves (pour les élèves arriérés et indisciplinés). Un médecin leur est attaché et l'admission d'un enfant s'y fait soit sur la demande des parents avec l'autorisation du département, soit à la demande de celui-ci, « après un essai d'un an, au moins, dans une école ordinaire » (même si des entrées plus précoces sont possibles en cas d'urgence). Si les parents refusent un tel placement pour leurs enfants, ceux-ci sont maintenus en classe ordinaire ou « écartés de toute école publique ». Enfin, le règlement prévoit spécifiquement la possibilité d'une réintégration en classes ordinaires dans une division qui correspond non pas à l'âge, mais au développement de l'enfant.

Dès 1909, le rapport sur la gestion du Conseil d'Etat mentionne le nombre d'enfants réintégrés dans l'enseignement ordinaire après six mois ou une année passés en classe spéciale, mesure en général décidée après les examens qui ont alors lieu au mois de juin. Même si des chiffres précis ne sont pas systématiquement publiés chaque année, il est cependant possible de suivre les grandes lignes de ce processus et de constater qu'il n'est de loin pas négligeable ; en 1913, plusieurs des 27 élèves réintégrés sont, par ailleurs, signalés comme étant devenus « d'excellents élèves ».

Année	Elèves réintégrés dans les classes ordinaires	Effectif des classes spéciales	% d'élèves réintégrés
1909	32	102	31%
1913	27	104 (au 01.12.1912)	26%
1914	13	110 (au 31.12.1913)	12%
1915	40	147 (au 31.12.1914)	27%
1916	23	156 (au 31.12.1915)	15%

Cette réintégration ne se passe cependant pas toujours facilement ; en juin 1939, le Bulletin officiel de l'enseignement primaire se fait ainsi l'écho des moqueries que les élèves des classes spéciales peuvent parfois subir ; les maîtres sont donc priés de bien vouloir agir en conséquence :



### 3.3. LA COLLABORATION ENTRE ENSEIGNANTS ET MÉDECINS

La collaboration entre les secteurs pédagogique et médical est inscrite dès l'origine dans l'histoire des classes spéciales. Les visites médicales des enfants et des bâtiments effectuées par le service sanitaire des écoles sont utilisées par les médecins afin de repérer les élèves considérés comme « arriérés » et à les signaler ; leur nombre apparaît dans le recensement de chaque établissement. (*Liens vers: [Image 1](#) et [Image 2](#)*)

(Specimen publié in H. Christiani, « L'hygiène à Genève : considérations générales sur l'hygiène à Genève et en particulier sur la surveillance hygiénique des écoles », Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1911, pp. 115 et 116)

En 1910, un poste de médecin spécifiquement rattaché aux classes spéciales est créé. Son rôle consiste à inspecter tous les élèves dont le cas a été signalé pour décider de leur transfert en classe spéciale ou en institution, puis de suivre ces enfants en collaboration avec les parents et les enseignants. En 1916, le service médical des écoles est rattaché directement au département de l'instruction publique qui, en 1930, crée le service d'observation des écoles auquel il confie la tâche de dépister et d'observer les enfants ayant des problèmes d'adaptation scolaire ou des troubles du caractère ; à cette fin, deux classes d'observation sont ouvertes en 1931. Genève est alors l'une des premières villes à se doter d'un tel service et celui-ci servira de modèle aux autres cantons romands. Il prendra le nom de service médico-pédagogique en 1957, avant de devenir un office indépendant le 1<sup>er</sup> janvier 2010.

### 3.4. DIVERSIFICATION

Dans un souci louable de proposer à chaque enfant l'enseignement et l'encadrement qui lui conviennent le mieux et d'optimiser ses chances de réintégration dans la division ordinaire, les différents types de classes spécialisées se multiplient : en 1909, on ouvre des classes de redressement pour les élèves les plus faibles (il s'agit donc d'un redressement pédagogique, et non disciplinaire) et des classes de perfectionnement où le programme est plus scolaire. En 1918 sont créées les classes auxiliaires, rebaptisées classes faibles en 1919 et destinées à des élèves de premières année primaire choisis après un examen psychologique approfondi ; l'accent y est mis sur les moyens d'enseignement, dans le but de réintégrer un maximum d'enfants en 2<sup>ème</sup> année ordinaire.

On se préoccupe également des enfants qui arrivent en fin de scolarité obligatoire : en 1919, la direction des cours professionnels ouvre deux classes spéciales offrant une formation professionnelle minimale de deux ans ; elles deviendront les classes de préapprentissage en 1937. En 1925 sont également créées deux classes ménagères spéciales destinées aux jeunes filles ; les enseignements de couture, lingerie, repassage et économie domestique qui y sont dispensés doivent leur permettre de pouvoir gagner honorablement leur vie à une époque où les métiers de la couture et de l'entretien du linge sont fréquents. Une formation du même type est d'ailleurs proposée aux orphelines ou aux prostituées repenties et l'école professionnelle et ménagère, créée en 1897, visait elle aussi ce créneau professionnel tout à fait adapté au contexte économique de l'époque.

Cette diversification se voit confirmée par le règlement de l'enseignement primaire du 22 juillet 1936 qui, dans ses articles 51 à 57, n'énumère pas moins de six types de classes différentes :

- les classes de développement pour des « élèves qui travaillent plus difficilement et plus lentement que la moyenne des enfants de leur âge » ;
- les classes spéciales pour les « enfants qui présentent un fort déficit intellectuel » ou qui sont « atteints d'une infirmité physique » ;
- les classes de récupération pour les « écoliers de 9 à 15 ans de langue étrangère ou dont le retard d'instruction est dû à d'autres causes qu'une insuffisance intellectuelle » ;
- les écoles-jardins pour les « enfants de 7 à 15 ans qui souffrent de troubles du caractère ou de la conduite » ;
- les classes d'observation pour les « enfants de 7 à 15 ans dont le développement ou le comportement nécessite une observation prolongée » ;
- les classes spéciales pour les « enfants demi-sourds, sourds et sourds-muets ».

Cette diversité, qui subsistera dans les règlements du 14 novembre 1958 et du 12 juin 1974 (où l'on recense sept types de classes spécialisées), est monnaie courante à l'époque : à Zurich, par exemple, dans les années 1960, on dénombre dix classes différentes dont l'une est spécifiquement destinée aux gauchers, alors que ceux-ci ne sont plus contrariés à Genève depuis 1955. Il faut attendre le règlement de l'enseignement primaire du 7 juillet 1993 pour que la division spécialisée destinée aux enfants de la naissance à 20 ans soit plus simplement déclinée sous forme de classes, institution et appuis. La version actuelle de ce règlement ne mentionne, pour sa part, plus que les classes ou institutions spécialisées.

### 3.5. MOYENS PÉDAGOGIQUES

Certains moyens pédagogiques sont créés spécifiquement pour les enfants souffrant de difficultés d'apprentissage. Il s'agit notamment de nouvelles méthodes d'enseignement pour la lecture, le français ou l'arithmétique. La série d'ouvrages imaginés par J. Ballet, inspectrice des écoles primaires, sera par exemple présentée ainsi dans le rapport sur la gestion du Conseil d'Etat pendant l'année 1919 : « Conçu selon un principe nouveau, très joliment illustré, ce petit manuel facilitera aux enfants arriérés l'étude toujours pénible de la lecture. » (pp. 370-371). Déclinés en trois couleurs progressives, « Mon livre rouge », « Mon livre bleu » et « Mon livre vert » se verront même adoptés officiellement par la Conférence intercantonale des Chefs des Départements de l'Instruction publique de la Suisse romande. (*Liens vers: [Image 3](#) et [Image 4](#)*)

Dans l'optique toujours présente d'une réintégration la plus rapide possible, d'autres moyens d'enseignement sont utilisés simultanément dans les classes ordinaires et les classes spécialisées. Il en va ainsi du manuel de lecture phonétique de Suzanne Domp martin, inspectrice des écoles enfantines. Edité pour la première fois en 1892, réédité à de nombreuses reprises, il sera utilisé dans les classes genevoises jusqu'en 1938. (*Liens vers : [Image 5](#), [Image 6](#) et [Image 7](#).*

L'enseignement de la rythmique, introduit en 1914 dans les classes gardiennes et en 1917 dans l'enseignement primaire ordinaire, est dispensé dans les classes spéciales de manière régulière dès 1939 ; mais il ne sera formellement inscrit au plan d'études qu'en 1942, après avoir été testé dans ces différents types de classe. (*Lien vers : [Image 8](#)*)

Enfin, certains moyens initialement développés pour les classes spéciales trouvent à s'employer ensuite dans les classes ordinaires. C'est le cas du matériel réalisé par Alice Descoedres, l'une des premières maîtresses des classes spéciales qui enseigne également à l'Institut Jean-Jacques Rousseau et qui publie en 1916 un ouvrage intitulé « L'Education des enfants arriérés ». Ayant eu l'occasion de travailler avec le pédagogue belge Ovide Decroly, qui prônait une méthode basée sur l'observation et les centres d'intérêt, elle fabrique elle-même des jeux allant dans ce sens, lesquels seront ensuite repris à l'école infantine en 1925. L'aller-retour pédagogique est donc constant entre les deux divisions. (*Liens vers: [Image 9](#), [Image 10](#), [Image 11](#), [Image 12](#)*)

### 3.6. DÉPISTAGE PRÉCOCE, APPUIS INDIVIDUELS ET MESURES PONCTUELLES

Dès la fin des années 1940, le rapport de gestion du Conseil d'Etat se fait l'écho d'un manque de places dans les classes spéciales et au début des années 1960, certains élèves sont maintenus dans les classes ordinaires tout en bénéficiant d'appuis individuels dispensés par le service médico-pédagogique parallèlement au temps scolaire. Le dépistage des enfants se fait de manière de plus en plus précoce, soit en 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années primaires puis dès l'école infantine, de manière à faciliter le plus possible un retour dans la division ordinaire.

Le maintien dans celle-ci est d'ailleurs désormais un principe de base :

« D'une manière générale, le service médico-pédagogique s'efforce de maintenir l'enfant dans sa structure scolaire normale. Toutefois, il arrive que toutes les possibilités d'action de soutien, d'aide individuelle sont épuisées. C'est alors qu'intervient la scolarité spécialisée dont le but est de donner à l'enfant un cadre scolaire où l'enseignement et les mesures thérapeutiques sont adaptés à ses besoins. »

(« Psychiatrie infantile », Travaux du SMP de Genève, Editions Médecine et Hygiène, Genève, 1968, p. 9, cité dans le Cahier du SRS n. 11, p.8)

Il s'accompagne de mesures ponctuelles telles que l'ouverture à Meyrin d'une classe de soutien en 1972 et celle d'une classe d'observation temporaire en 1974 ; celle-ci est formée d'un noyau permanent de 5 ou 6 élèves que rejoignent d'autres groupes pour une période limitée allant de une à trois semaines. L'année suivante, une classe du même type est organisée dans le Mandement en éclatant les structures habituelles des classes spécialisées : un accueil individualisé ou par petits groupes y est offert quelques demi-journées par semaine à des élèves qui sont maintenus dans leur classe ordinaire, ce qui évite une stigmatisation sociale particulièrement prompte à se manifester en milieu rural.

L'expérience « Fluidité », qui consiste à offrir dans les classes ordinaires de la 2<sup>ème</sup> enfantine à la 2<sup>ème</sup> année primaire un appui pédagogique, débute en 1976 et sera ensuite étendue en 3<sup>ème</sup> année. En 1977, l'introduction d'enseignants complémentaires non titulaires de classe va favoriser l'individualisation de l'enseignement. On pourra alors fermer les classes d'adaptation, ouvertes en 1954 pour les élèves rencontrant des problèmes dans l'acquisition d'une ou plusieurs disciplines, et en particulier dans la maîtrise de lecture. Elles n'adaptent en effet plus grand-chose et seront heureusement remplacées par les mesures de soutien individualisées offertes à des enfants maintenus en division ordinaire.

On assiste alors à un effet en cascade des mesures prises, heureusement combinées à une baisse démographique : les classes ordinaires sont moins chargées (leurs effectifs sont alors proches de ceux que l'on connaît aujourd'hui) et, grâce aux mesures d'appuis et de soutien et aux appuis psychopédagogiques individuels qui sont proposés, les enfants y sont maintenus plus facilement et sont moins stigmatisés. De ce fait, les classes de la division spécialisée sont, elles aussi, moins chargées et un travail plus individualisé y est possible, ce qui offre une meilleure probabilité de retour dans une division ordinaire aux classes moins chargées, etc. Ainsi est bouclée la boucle du cercle vertueux. Cette tendance apparaît clairement dans les chiffres présentés ci-dessous, tant en valeur absolue qu'en valeur relative et en 2001 encore, on peut affirmer que « en pourcentage, le nombre d'enfants qui doit être intégré dans l'enseignement spécialisé dans le canton de Genève est parmi le plus bas de Suisse » (Rapport de gestion du Conseil d'Etat de la République et Canton de Genève, p. 160).

Année	Nombre d'élèves des classes spécialisées (sans les classes en clinique ni les institutions)	% du total des élèves de l'école publique (divisions enfantine et primaire)
1975	1'256	3,84%
1976	1'154	3,6%
1977	1'044	3,34%
1978	901	2,95%
1979	790	2,66%
1980	737	2,53%
1981	748	2,59%
1982	742	2,61%
1983	732	2,63%
1984	713	2,6%

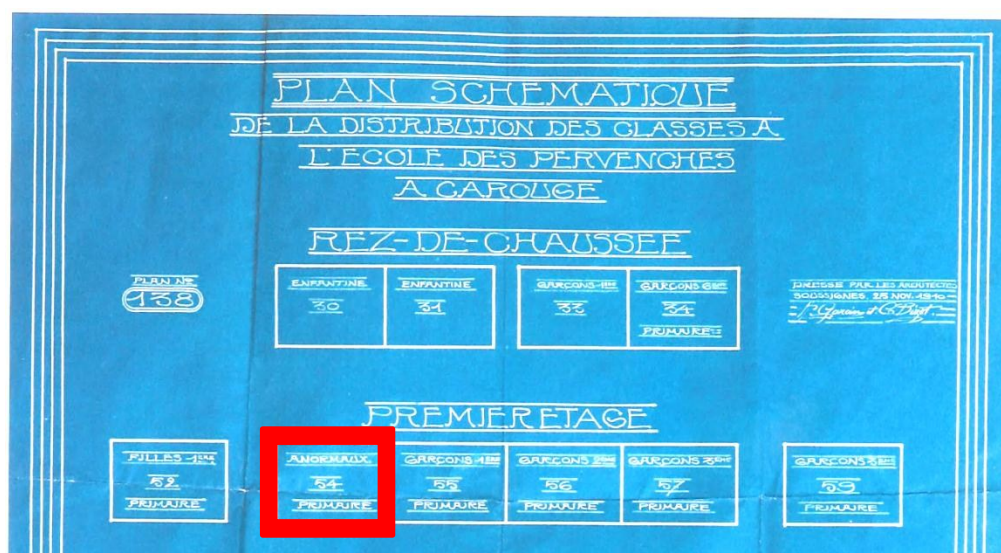
(Chiffres tirés du Rapport sur la gestion du Conseil d'Etat)

### 3.7. INTÉGRATION INDIVIDUELLE

En 1956 débute une étude visant à l'intégration scolaire individuelle des enfants épileptiques, qui sera effective en 1957. Dans les années 1980, des enfants handicapés sur le plan physique, sensoriel, psychomoteur ou mental sont intégrés partiellement ou totalement dans des classes ordinaires. Cette démarche est facilitée par l'ouverture, en 1986, d'un centre d'appui pour handicapés de la vue, ce qui évite désormais aux enfants concernés de devoir se déplacer à Lausanne dans un établissement similaire, par l'utilisation des nouvelles technologies informatiques, qui offrent par exemple des possibilités d'agrandissement des textes ou de traduction en braille, et par la présence dans les classes ordinaires d'enseignants spécialisés qui accompagnent ces élèves. (*Lien vers: [Image 13](#)*)

### 3.8. INTÉGRATION GÉOGRAPHIQUE

Les premières classes spéciales ouvertes au tournant du XX<sup>ème</sup> siècle étaient regroupées par rive et incluses dans des écoles de quartiers populaires tels que Malagnou, les Pâquis, Plainpalais ou Carouge. C'est ainsi par exemple qu'à l'école des Pervenches, à Carouge, la classe des « anormaux » est située au premier étage, entre une classe de garçons et une classe de filles, sans que cela ne pose de problèmes particuliers



(Archives de la commune de Carouge, 1911)

Dès les années 1980, des structures d'enseignement spécialisé sont géographiquement intégrées dans des bâtiments ordinaires : ainsi, dans l'enseignement primaire, on y regroupe quelques classes spécialisées dès 1981 et dès 1990, des classes pour handicapés mentaux (Palettes et Plan-les Ouates, puis Les Bossons à Onex en 2011) et pour élèves sourds (Cognny puis Sécheron) y sont ouvertes. Au cycle d'orientation, on crée dès 2003 des classes pour des enfants provenant d'une institution géographiquement proche ; c'est ainsi que les enfants sourds sont accueillis cette année-là au CO Sécheron et que de jeunes handicapés mentaux se rendent dès l'année suivante au CO Bois-Caran. En 2012, le CO Florence accueille une classe intégrée, et le CO Vuillonex fait de même en 2013. En 2014, un centre médico-pédagogique ouvre ses portes dans les murs du CO Bois-Caran. S'ils ne fréquentent pas les mêmes classes, les élèves des divisions ordinaire et spécialisée sont dans le même bâtiment, ce qui permet des contacts, des échanges et même des intégrations individuelles partielles.



### 3.9. MESURES D'AMÉNAGEMENT

En 1957 déjà, des premières mesures sont prises en faveur des enfants dyslexiques. La notion de dysgraphie apparaît dès 1960, avec dans son sillage une rééducation des troubles de l'écriture. En 1968, une action de prévention de certaines formes de dyslexie et de dysorthographe grâce à des exercices spécifiques d'organisation du temps et de l'espace est menée en 2<sup>ème</sup> enfantine et 1<sup>ère</sup> année primaire ; ces exercices sont également pratiqués dans les classes d'adaptation. On a là un nouvel exemple de l'utilisation de méthodes communes aux divisions ordinaire et spécialisée. (*Lien vers: [Image 14](#)*)

En 2009 entrent en vigueur des aménagements scolaires pour des élèves souffrant de dyslexie-dysorthographe, dyscalculie, dysgraphie, dyspraxie. Visiblement, ces mesures sont nécessaires puisque 700 élèves en bénéficient en 2010 et 1'200 en 2011. En 2013 enfin, des aménagements pour élèves souffrant de troubles du spectre autistique sont étudiés ; ils sont entrés en vigueur en février 2015.

### 3.10. DISPENSES D'ÂGE

Mais le DIP ne se soucie pas uniquement des enfants en difficulté. Pour preuve, en 1951 :

Le département, de même qu'il a prévu des mesures spéciales pour les enfants souffrant d'un retard intellectuel, a décidé d'octroyer des dispenses d'âge d'une année aux élèves bien doués. Cette faveur est toutefois conditionnée à la réussite d'examens scolaires psychologiques approfondis.

(Rapport sur la gestion du Conseil d'Etat pour l'année 1951, p. 87)

Ces dispenses d'âge seront réglementées dès 1961 ; en 1962, on supprime même la taxe de 20 francs (correspondant tout de même à 78 de nos francs actuels) facturée jusqu'alors pour le passage du test psychopédagogique. Les connaissances scolaires sont alors testées par un enseignant et un inspecteur, tandis que l'évaluation psychologique est effectuée par un psychologue de l'Université. De 1978 à 2009, l'évaluation des dispenses d'âge est déléguée au service de la recherche pédagogique (intégré au service de la recherche en éducation dès 1995) ; en 2010, elle est reprise par la direction générale concernée.

### 3.11. ELÈVES ÉTRANGERS

Dans la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, l'accueil des élèves étrangers est prévu sur un mode ségrégatif : en 1918, le DIP se demande s'il va ouvrir une classe pour enfants parlant insuffisamment le français ; mais finalement, il y renonce car ils sont trop peu nombreux et géographiquement trop dispersés. En 1936, le règlement de l'enseignement primaire prévoit que

les classes de récupération sont notamment destinées aux écoliers de langue étrangère mais les sources consultées ne contiennent rien de plus à leur sujet. C'est en 1962 que s'ouvrent les premiers cours de français pour écoliers primaires de langue étrangère, dispensés selon un horaire destiné à limiter au maximum leur absence des classes ordinaires où ils sont scolarisés la majorité du temps. En parallèle, on considère qu'il est important que ces élèves ne perdent pas tout contact avec leurs langue et culture d'origine ; des cours seront donc organisés à la demande et avec la collaboration des consulats, et les premiers auront lieu en 1966 pour les italophones.

En 1974, les classes d'accueil du cycle d'orientation, ouvertes elles aussi dans les années 1960, sont regroupées au sein du service du même nom dont dépendront également les classes de l'enseignement secondaire postobligatoire à leur ouverture dans les années 1970 ; elles n'acquerront leur autonomie qu'en 1981. En 1986, en prenant une enfant clandestine par la main pour la conduire à l'école le jour de la rentrée, le conseiller d'Etat démocrate-chrétien Dominique Föllmi officialise l'admission des enfants sans statut dans les écoles genevoises. En 2008, une amélioration des structures d'accueil de l'enseignement primaire voit leur transformation en classes d'accueil effectivement fréquentées à mi-temps ; on avait en effet constaté que les élèves récemment arrivés à Genève, et qui n'étaient censés y rester qu'un mois ou deux à plein temps avant d'être progressivement intégrés dans une classe ordinaire, y demeuraient en réalité un peu plus, voire trop longtemps. A noter enfin qu'en 2013, une Task Force a été créée pour améliorer les conditions d'existence des requérants d'asile mineurs non accompagnés et des mineurs accompagnés.

### 3.12. SPORT-ART-ÉTUDES

C'est en 1980 que s'ouvre, au CO Grandes-Communes, la première classe expérimentale de 7<sup>ème</sup> année pour des élèves sportifs d'élite et danseurs de haut niveau. En 1982, une classe spécifique sport-étude est à son tour créée dans l'ancienne Ecole supérieure de commerce de Saint-Jean et dans ces mêmes années 1980, des mesures spécifiques individuelles sont prises en faveur de ce type d'élèves. Il faut attendre 1988 pour y voir admis les pratiquants d'un sport collectif et en 1997, des classes du CO sont spécialement créées pour des joueurs faisant partie d'une même équipe de football ou de hockey. Les premiers programmes spécifiques sport-étude au niveau post obligatoire voient le jour en 2006, au CEC Nicolas-Bouvier et à l'ECG Henry - Dunant. Un coordinateur cantonal de tout ce dispositif sport-études sera pour sa part nommé en 2011.

### 3.13. VERS LA RECONNAISSANCE OFFICIELLE DE L'ÉCOLE INCLUSIVE DANS LES TEXTES DE LOI

Le 9 mars 1979, la députée démocrate-chrétienne Marie-Laure Beck dépose une motion relative à l'intégration des jeunes handicapés dans laquelle elle demande leur admission partielle dans l'enseignement général via des disciplines telles que la musique, le dessin, la rythmique ou le sport. Dans son rapport, présenté au Grand Conseil en décembre 1979, la commission de l'enseignement se dit favorable au principe mais prône « une approche progressive du problème et un étalement dans le temps des réalisations possibles » (Mémorial du Grand Conseil, séance du 7 décembre 1979, p. 3829). Un an plus tard, le Conseil d'Etat, dans son propre rapport, préconisera la recherche, pour chaque enfant, « des conditions les moins restrictives pour lui, celles qui insistent le moins sur le handicap et laissent le plus de portes ouvertes à une éventuelle réintégration » mais refusera une « intégration généralisée à base d'obligation légale [...] ». Le risque serait d'aboutir à une intégration purement formelle, correspondant davantage à un discours idéologique qu'à une prise de conscience authentique de l'intérêt du problème [...]. » (Mémorial du Grand Conseil, séance du 4 décembre 1980, pp. 4439 et 4442). Une commission permanente de l'intégration sera néanmoins créée. Lors du débat qui suit le dépôt de ce rapport, la question du maintien prioritaire des exigences posées à l'école ordinaire est soulevée, au nom du groupe libéral, par le député Jacques-Simon Eggly.

En 1985, le Conseil d'Etat présente un projet de loi pour modifier la loi sur l'instruction publique (LIP) via l'adjonction d'une nouvelle lettre f) à l'article 4 sur les objectifs de l'école publique portant sur « l'intégration totale ou partielle des enfants et adolescents handicapés dans une classe ordinaire, spécialisée ou dans une autre structure » avec « la solution la moins restrictive pour l'enfant » (Mémorial du Grand Conseil, séance du 20 septembre 1985, p. 4902). La commission de l'enseignement, par le biais de son rapport, propose plutôt l'ajout de 3 articles 4 A, 4 B et 4 C. Cette solution est certes moins généreuse, car l'intégration n'est ainsi plus directement inscrite dans les objectifs de l'école publique, mais elle est plus pragmatique car elle permet d'ajouter deux articles officialisant l'existence de la commission permanente de l'intégration. Le projet de loi ainsi revu sera adopté le 16 octobre 1986, ce qui permettra au conseiller d'Etat démocrate-chrétien, Dominique Föllmi d'affirmer que « Genève fait preuve (sic) de pionnier en la matière » (Mémorial du Grand Conseil, 16 octobre 1986, p. 3611). Lors du premier débat précédant le vote, un changement dans le discours politique du parti libéral est perceptible : il ne s'inquiète plus des retards qu'une telle intégration pourrait faire subir au programme de l'école ordinaire, mais bien de la nécessité d'assurer à un maximum de jeunes un avenir professionnel et donc une autonomie financière. Si le député René Guidini se déclare tout à fait d'accord avec la générosité du projet, il veut en souligner surtout « l'impact pratique, parce que nous devons songer, avant tout, à la future intégration professionnelle des handicapés » rendue plus difficile par la suppression de certains

tâches répétitives désormais automatisées ; par conséquent, « nous devons chercher des solutions déjà au niveau scolaire » (Mémorial du Grand Conseil, 16 octobre 1986, p. 3610).

Une loi spécifique sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (LIJBEP) est votée par le Grand Conseil sur proposition du Conseil d'Etat le 14 novembre 2008. Lors du premier débat qui précède son adoption, les députés se plaisent à relever qu'avec ce nouveau texte, « il y a une modification de la politique de l'intégration, de la philosophie même de l'intégration » (Janine Hagmann, députée libérale, Mémorial du Grand Conseil, 14 novembre 2008, p. 361). Anne Emery-Torracinta, alors députée socialiste, en souligne trois points essentiels : il y a d'abord « un véritable retournement de perspective : on part maintenant du principe que les solutions intégratives doivent être préférées aux solutions séparatives ». Ensuite, dans « un renversement de perspective important », on considère que tout enfant, « même s'il est clairement identifié comme handicapé, [...] c'est d'abord un élève » qu'on inscrira comme tel dans l'école de son quartier. Et enfin, la loi « réaffirme le partenariat indispensable entre les parents et les professionnels » (Mémorial du Grand Conseil, 14 novembre 2008, p. 363).

En conclusion, Charles Beer inscrit très clairement ce projet du Conseil d'Etat dans la ligne des recommandations de l'UNESCO et affirme vouloir « faire une place à l'inclusion comme politique déterminante, à savoir comme politique qui définit les enfants comme faisant d'abord partie du système et de l'établissement public avant que ne soient fixées les mesures d'appui spécifiques dont ils ont besoin » (Mémorial du Grand Conseil, 14 novembre 2008, p. 367). Le projet de loi sera adopté à l'unanimité des votants.

La nouvelle LIP, votée le 17 septembre 2015, a été rédigée dans l'optique d'une fusion de l'ancienne loi sur l'instruction publique et de la LIJBEP. Le principe de l'Ecole inclusive et la prise en compte des situations et des besoins particuliers de chaque élève sont désormais inscrits dans l'alinéa 2 de l'article 10 sur les finalités de l'école, et non plus dans un article distinct comme lors de la modification de 1986.

\*\*\*\*\*

### **Lien vers présentation Powerpoint**

[http://ge.ch/dip/media/site\\_dip/files/imce/doc/ecole-inclusive/151121-presentation-renevey-fry.pdf](http://ge.ch/dip/media/site_dip/files/imce/doc/ecole-inclusive/151121-presentation-renevey-fry.pdf)

### 3.14. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

#### **Sources imprimées :**

- Rapport sur la gestion du Conseil d'Etat
- Mémorial du Grand Conseil
- Recueil officiel de la législation genevoise
- Bulletin officiel de l'enseignement primaire
- Tabelles des manuels des écoles primaires (archives DIP/AEG 1988 va 22.16.28)

#### **Publications :**

- Dominique Felder, « Des élèves à part. Données et questions sur la division spécialisée de l'enseignement primaire », Cahiers du SRS n. 11, décembre 1978
- Verene Jendoubi, Alexandre Jaunin, Narain Jagasia, « Le saut de classe à l'école primaire genevoise. Etude rétrospective sur 17 ans de dispense d'âge (1993-2009) », SRED, novembre 2013
- Alexandre Jaunin, Fabienne Benninghpf, « Le dispositif sport-art-s-études à Genève. Année scolaire 2012-2013 », SRED, janvier 2014

## 4. INTERVENTION DE MADAME PAOLA MARCHESINI, CHARGÉE DU PROJET ECOLE INCLUSIVE POUR LE DIP

### 4.1. LE CONCEPT D'ECOLE INCLUSIVE

Le concept d'Ecole inclusive élaboré par le canton de Genève trouve son fondement dans différents textes d'importance reconnue, notamment :

- **Les Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation de l'Unesco**, dont le but est d'**éliminer l'exclusion face à la diversité** en ce qui concerne la race, le statut économique, la classe sociale, l'appartenance ethnique, la langue, la religion, le genre, l'orientation sexuelle et les aptitudes, ainsi que de dépasser l'absence de réponse à cette diversité.
  
- **La Déclaration de la Conférence mondiale de l'éducation de Salamanque de 1994**, qui affirme que :
  - chaque enfant possède des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres ;
  - les systèmes éducatifs devraient être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins ;
  - les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers devraient pouvoir être intégrés dans des systèmes pédagogiques centrés sur les besoins de chaque élève.

Il s'agit ainsi, pour le DIP, de **transformer à terme, progressivement et radicalement la perspective** des actions et des projets pour tendre vers une Ecole Inclusive.

En ce sens, l'Ecole inclusive vise à offrir une éducation de qualité en respectant la diversité, les besoins et les capacités de chaque élève ; à maximiser le potentiel intellectuel, physique et social de chacun ; enfin, à assurer un climat scolaire non discriminant.

**L'Ecole inclusive concerne absolument tous les élèves**, qu'ils soient tout à fait « ordinaires », à haut potentiel, issus de communautés ethniques ou religieuses particulières, sportifs d'élite, artistes, ou encore en situation de handicap. En ce sens, l'école inclusive vise à offrir à chaque enfant l'environnement scolaire le plus adapté lui permettant de maximiser son potentiel - ce, quels que soient ses besoins, son handicap, son talent, son origine et ses conditions de vie économiques et sociales.

L'Ecole Inclusive est un **système en mouvement** et un **chemin à poursuivre sur le moyen et le long terme** !

La mise en œuvre de l'Ecole inclusive reposant sur le **constat** que l'école a changé, que l'hétérogénéité des élèves est manifeste et que leurs besoins sont différenciés, la séparation entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé fait de moins en moins sens.

En effet, la « frontière » entre les besoins des élèves – et les moyens d'y répondre – de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécialisé est mouvante. Par ailleurs, les enseignants de l'enseignement ordinaire se trouvent parfois démunis face aux élèves en difficulté qu'ils accueillent dans leur classe. Ils bénéficieraient de l'apport de leurs collègues du spécialisé.

#### 4.2. LES SEPT PRINCIPES FONDATEURS DE L'ÉCOLE INCLUSIVE

En 2013, le DIP a élaboré un concept d'Ecole inclusive basé sur les sept principes clés qui suivent.

1. Tous les élèves sont en lien avec l'école de leur quartier ou de leur commune. Les parents sont des partenaires dans tous les aspects du parcours scolaire. Un travail d'information doit être effectué par le département pour aider les parents dans leur réflexion et leur choix de scolarisation.
2. Le département soutient les collaborateurs: plus particulièrement, des formations sont mises en œuvre en faveur des professionnels pour développer un système d'éducation inclusif.
3. Les établissements scolaires devraient, à terme, être en mesure de choisir et d'adopter services, soutiens et programmes pour les élèves. Dans ce contexte, les ressources et moyens disponibles sont utilisés de manière très efficiente. Le projet éducatif individuel est établi en collaboration avec les parents et les autres acteurs clés et, dans la mesure du possible, avec les élèves.
4. Les ressources sont allouées équitablement aux établissements scolaires en tenant compte des élèves nécessitant des adaptations dans leur apprentissage. Ces derniers sont identifiés par une procédure. Le mécanisme d'allocation basé sur le besoin scolaire pourvoit aux ressources des adaptations appropriées. Les établissements scolaires œuvrent à la traçabilité des ressources allouées.
5. L'efficacité des méthodes d'apprentissage est constamment améliorée et évaluée, y compris afin de doter les enseignants des outils et formations adéquats.
6. Les compétences sont coordonnées et disponibles localement pour répondre aux besoins des élèves. Un soutien approprié est mis en place pour permettre l'accès à un environnement

scolaire prenant tout son sens pour tous. Une intervention précoce à chacun des stades de la scolarité est recherchée.

7. Les spécialistes des divers domaines éducatifs et de la santé et les enseignants travaillent ensemble pour créer une chaîne professionnelle continue en faveur de tous les élèves.

#### 4.3. PANORAMA DES DISPOSITIFS INCLUSIFS DANS LE CANTON DE GENÈVE

Aujourd'hui, près de 73'000 élèves âgés de 4 à 18-20 ans se trouvent dans les structures publiques et subventionnées de notre canton. Parmi eux :

- On accueille à ce jour plus de 1'400 élèves allophones, dont 60% dans l'enseignement obligatoire également repartis entre l'enseignement primaire et le cycle d'orientation et 40% au sein de l'enseignement secondaire II. Dans ce contexte, de nombreux dispositifs de soutien notamment pour les élèves issus de la migration sont mis en place.
- Plus de 500 élèves bénéficient des dispositifs sport-art-études, majoritairement scolarisés dans l'enseignement secondaire.
- Les élèves confrontés à un problème de santé bénéficient d'un Projet d'accueil individualisé. Sur les 1'300 élèves concernés, plus de 1'000 sont scolarisés au primaire, 200 au cycle d'orientation et une centaine dans l'enseignement secondaire II.
- 21 établissements de l'enseignement obligatoire bénéficient des ressources et dispositifs du Réseau d'enseignement prioritaire.
- Ceci sans oublier les élèves qui bénéficient des nombreux réseaux professionnels des éducateur-trice-s, assistant-e-s et conseiller-ère-s soci-ales-aux, psychologues et infirmier-è-s.
- Les élèves de l'enseignement ordinaire sont, si nécessaire, mis au bénéfice des dispositifs de différenciation pédagogique parmi lesquels on trouve les appuis, les cours de rattrapages, le co-enseignement, les dispenses d'âge, diverses formes de décroissements, l'octroi de temps supplémentaire pour les épreuves, les études surveillées, les passerelles, l'éducation physique individualisée, le tutorat, le soutien pédagogique. Mais aussi l'espace de transition professionnelle, le dispositif relais, les classes d'insertion scolaire et professionnelle, les aménagements du parcours scolaire, Tremplin-Jeunes, Projet-Apprentis, les suivis individualisés sociaux et financiers, Cap Formations, etc.



- Enfin, 29 structures d'enseignement spécialisé sont intégrées au sein de l'école ordinaire. Parmi elles, on trouve des classes spécialisées intégrées dans l'enseignement primaire et au cycle d'orientation, 19 regroupements de classes spécialisées au sein d'établissements primaires qui accueillent près de 500 élèves, le dispositif d'intégration et d'apprentissages mixtes (DIAMs) évalué par le SRED durant le second semestre de 2015, l'école de La Petite Arche, plusieurs centres médico-pédagogiques, la classe de transition du cycle d'orientation de Montbrillant. A cette liste se sont ajoutés, à la rentrée 2015, une classe intégrée au cycle d'orientation de Budé (18 élèves) et un nouveau centre médico-pédagogique intégré dans l'école primaire de Peschier qui accueille 12 élèves du cycle élémentaire.
- 370 élèves à besoins éducatifs particuliers ou handicapés devant recevoir un enseignement spécialisé bénéficient d'une intégration partielle ou totale dans l'enseignement ordinaire.

#### 4.4. LES TROIS AXES DE L'ÉCOLE INCLUSIVE ET LA GOUVERNANCE DU PROJET

Le projet mis en œuvre par le département pour aller plus loin «sur le chemin de l'Ecole inclusive» vise à donner davantage de force, de cohérence et de visibilité aux actions existantes et à répondre aux problématiques que nous rencontrons aujourd'hui dans nos classes. L'école inclusive se déploie selon trois axes.

- Le premier de ces axes concerne les mesures et dispositifs destinés aux élèves à besoins éducatifs particuliers ou handicapés.
- Le deuxième axe concerne les mesures et dispositifs destinés au maintien des élèves en école ordinaire.
- Enfin, le troisième axe comprend des mesures et dispositifs en faveur des enfants et élèves issus de la migration.

La gouvernance de ce projet complexe et ambitieux est structurée de la manière suivante :

- Un comité de pilotage, composé des directions générales du département et de collaborateurs de son secrétariat général, œuvre au suivi du projet au niveau départemental.
- Les trois axes que je vous ai présentés tout à l'heure se déclinent en différents projets dont je vous présenterai des détails d'ici quelques minutes.
- Les partenaires du département (milieux associatifs et partenaires institutionnels) sont, quant à eux, étroitement et directement associés au projet par le biais d'une nouvelle instance, la commission consultative transitoire de l'Ecole inclusive.

En attendant sa constitution sous forme de commission officielle, cette nouvelle instance a débuté ses travaux à l'automne 2015. Cette commission, qui rassemble l'ensemble des partenaires du DIP en matière d'Ecole inclusive, constitue l'instance privilégiée en matière de consultation et de propositions.

Une représentativité exhaustive étant impossible, au-delà des personnes qui y siègent, cette instance joue un rôle essentiel en officiant comme passerelle entre les partenaires de l'Ecole inclusive et la gouvernance du projet grâce à un travail en plénière appelé à se renforcer par une organisation en sous-groupes de consultation et un lien avec les divers réseaux de partenaires.

#### 4.5. ZOOM SUR QUELQUES RÉALISATIONS DU DIP

Comme annoncé, j'effectue maintenant un zoom sur les trois axes de l'Ecole inclusive, qui **contribuent** à la mise en œuvre progressive de l'Ecole inclusive.

Au sein du **premier de ces axes**, qui concerne les mesures et dispositifs destinés aux élèves à besoins éducatifs particuliers ou handicapés, l'élaboration du concept de pédagogie spécialisée revête une importance primordiale.

Il s'agit d'élaborer ENSEMBLE un concept opérationnel qui comprenne notamment :

- le contenu et l'organisation de l'offre cantonale de pédagogie spécialisée ;
- la définition des mesures ordinaires versus renforcées de pédagogie spécialisée ;
- la procédure d'octroi des diverses mesures de pédagogie spécialisée ;
- la répartition des responsabilités au sein des autorités scolaires.

Le département devra, par la suite et notamment grâce à ce travail, revoir le règlement d'application de la Loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (LIJBEP) dans le contexte d'inclusion de son contenu dans la nouvelle Loi sur l'Instruction Publique (LIP) votée à la fin du mois de septembre 2015 par le parlement cantonal genevois.

Au sein de ce même premier axe, la planification et l'organisation des dispositifs intégrés d'enseignement spécialisé est déjà en cours de réalisation.

Au sein du **deuxième axe**, qui concerne les mesures et dispositifs destinés au maintien des élèves en école ordinaire, à la rentrée 2015, trois dispositifs-pilotes d'équipes pluridisciplinaires ont vu le jour dans trois établissements scolaires primaires du canton (Cité-Jonction / Plantaporrêts ; Champs-Fréchets / Cointrin ; Bernex - Ecole de Lully).

Ces dispositifs visent à répondre de manière concrète aux besoins de tous les élèves présents au sein de l'établissement afin de pouvoir renforcer les possibilités, notamment pour les plus fragiles d'entre eux, de suivre une scolarité ordinaire en renforçant les possibilités de collaboration entre les professionnels œuvrant au sein de l'établissement.

Ces dispositifs impliquent une présence accrue de l'infirmière du service de santé de l'enfance et de la jeunesse ainsi que la présence de quatre compétences nouvelles : un logopédiste, un psychologue, un enseignant spécialisé et un éducateur (pour les établissements qui n'en n'étaient pas dotés au préalable).

Ce dispositif fait l'objet d'un suivi et d'une évaluation par le SRED afin d'analyser dans quelle mesure il pourrait être reconduit et/ou élargi, sous réserve des ressources nécessaires.

D'ici peu, les travaux faisant suite à la consultation du printemps 2015 en matière d'aménagements scolaires reprendront au sein du deuxième axe de l'Ecole inclusive. Ces travaux s'inscrivent dans le prolongement des aménagements mis en œuvre pour les élèves dys- et TSA.

Le groupe de travail constitué aura aussi pour mission de développer la connaissance publique des aménagements, de soutenir les professionnels en charge des élèves concernés, d'améliorer leur identification précoce et leur prise en charge scolaire ainsi que de faciliter cette prise en charge.

Pour ce faire, il reprendra la réflexion sur les aménagements scolaires et visera à l'élargir en incluant des professionnels du terrain ainsi que des associations concernées.

Enfin, il est également prévu un renforcement des ressources éducatives dans les établissements ordinaires pour favoriser le maintien des élèves en école ordinaire.

La migration constitue le **troisième volet de l'Ecole inclusive**. Quelques chiffres mettent en lumière les enjeux en ce domaine :

- Genève est le canton où la proportion d'étrangers parmi la population résidente est la plus importante de Suisse (39,8%) ;
- Genève accueille des personnes de 184 nationalités, dont 160 sont représentées dans les écoles publiques du canton ;
- 42% des élèves genevois ont des parents qui déclarent une autre langue que le français comme première langue parlée ;
- Entre 8'000 et 12'000 personnes vivent à Genève sans statut légal, dont une majorité de femmes.

Plusieurs objectifs ont été définis pour apporter des réponses aux défis que représente cette situation et proposer des solutions en matière de prise en charge et de suivi des élèves allophones.

Il s'agit, concrètement, de répondre aux questions suivantes :

- Comment prendre en charge les élèves peu et/ou pas scolarisés lors de leur arrivée à Genève?
- Quelles sont les solutions à développer via la prise en charge de ces élèves dans leur classe ?
- Comment organiser des cours d'alphabétisation par région ?
- Quelle est la flexibilité pertinente des modalités de prise en charge ?

Pour ce faire il a été décidé :

- d'établir un plan projet et de constituer un groupe projet pour améliorer la prise en charge des élèves allophones ;
- d'établir un état des lieux (cartographie de l'accueil, recensement des problématiques et des difficultés) : travail en cours de finalisation ;
- de développer des classes d'alphabétisation à plein temps pour les élèves primo-arrivants n'ayant pas été scolarisés avant leur arrivée ;
- de mettre en œuvre une modalité spécifique de tutorat pour accompagner les élèves vers une insertion professionnelle.

Vous l'avez constaté, le chemin vers une école plus inclusive se fonde à Genève sur une longue tradition, sur des principes partagés avec la communauté internationale, sur une vision construite au sein du DIP, sur une volonté largement affichée et, enfin, sur des travaux en cours qui se fondent sur un concept partagé.

Nous ne pourrons toutefois pas aller plus loin si nous ne croisons pas nos visions et nos chemins, si nous n'acceptons pas de renoncer un peu à nos certitudes et si nous ne faisons pas tomber les barrières qui empêchent la rencontre et l'avancée.

Aller plus loin sur le chemin de l'Ecole inclusive sera ainsi possible seulement si nous avançons ensemble et si notre canton accepte d'en payer le prix.

\*\*\*\*\*

### **Lien vers présentation Powerpoint**

[http://ge.ch/dip/media/site\\_dip/files/imce/doc/ecole-inclusive/151121-presentation-marchesini.pdf](http://ge.ch/dip/media/site_dip/files/imce/doc/ecole-inclusive/151121-presentation-marchesini.pdf)

## 5. CONFÉRENCE DE MONSIEUR SERGE THOMAZET, MAÎTRE DE CONFÉRENCES À L'ECOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION CLERMONT-AUVERGNE (UNIVERSITÉ BLAISE PASCAL, FRANCE)

En France, l'expression « l'Ecole inclusive », on l'a vu arriver quasiment en un été. Les enseignants des classes spéciales, les classes d'intégration scolaire, les CLIS, se sont retrouvés en classes pour l'inclusion scolaire. Leur hiérarchie leur a expliqué que l'on n'était plus du tout dans l'intégration mais que l'on était passé dans l'inclusion. Dans les faits, rien n'avait changé.

Ces enseignants se sont demandé ce qu'il fallait faire, ce qu'ils devaient faire mais ils ont surtout compris qu'il ne fallait plus parler d'intégration mais d'Ecole inclusive. Au-delà, il leur a fallu comprendre quelles étaient les attentes et l'aventure a commencé.

Historiquement, c'est la loi sur la participation de 2005 qui traitait tous les aspects de la société pour les personnes handicapées qui a généré des textes législatifs et réglementaires, ceci depuis lors jusqu'à maintenant, puisque nous en sommes tout juste à réformer nos structures.

Ce à quoi je vous invite, c'est de commencer par une réflexion conceptuelle. C'est quoi cette boussole, cette Ecole inclusive ? Ensuite, dans la deuxième partie, nous envisagerons un certain nombre de conséquences de la mise en place de l'école inclusive dans nos écoles, constatant qu'un peu partout dans le monde on est à peu près dans la même situation.

Depuis des décennies, sous la pression des mouvements des droits des personnes, le principe d'une Ecole inclusive a été porté par les grands organismes internationaux et orienté les politiques scolaires de nombreux pays. Ainsi, au forum mondial organisé par l'UNESCO en 2000 à Dakar, 167 pays, dont la Suisse, s'engagent à « *faire en sorte que d'ici à 2015 tous les enfants, en particulier les filles, les enfants en difficulté et ceux qui appartiennent à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme* » et à « *l'accueil des enfants qui ont des besoins spéciaux, issus de minorités ethniques défavorisées, de populations migrantes, de communautés éloignées et isolées ou qui viennent de taudis urbains et d'autres enfants exclus de l'éducation doit faire partie intégrante des stratégies pour atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel* » (UNESCO, 2000).

Ce « changement de monde » est lié à une exigence des personnes handicapées à participer à la société. Comme le dit Charles Gardou, chercheur à Lyon et anthropologue, on passe d'une société qui se mérite à une société de droit. Une société qui se mérite et qui n'exclut personne dans ces textes de loi mais qui met des barrières, des escaliers à la place de plans inclinés.

Finalement jusqu'à présent, encore largement maintenant, lorsqu'un enfant ne « peut pas aller à l'école », on considère qu'on a fait beaucoup d'efforts et qu'il n'est finalement peut-être « pas fait pour l'école ». On entend cela dans les salles des maîtres, des enfants qui ne sont « pas faits pour l'école ».

Ce changement, un changement très récent, est donc avant tout un changement de principe. Un changement qui fait que la société n'a plus à se mériter et qu'on est de droit dans l'école.

Conséquence de cet engagement, les pays modifient leurs textes nationaux et réforment leurs systèmes éducatifs. Bien sûr, les situations sont largement différentes entre des pays qui ont réformé en profondeur leur système éducatif dès les années 1970, le Canada ou l'Italie par exemple, et ceux qui en sont tout juste à débiter ces évolutions, ce qui est le cas de la plupart des pays du monde en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle. Aucun pays ne peut se prévaloir d'avoir une école totalement inclusive et tous sont en recherche de dispositifs pour mettre en cohérence leurs pratiques, le plus souvent peu inclusives, avec leurs textes législatifs et réglementaires, largement inclusifs.

Le changement de l'Ecole inclusive arrive donc par le droit, il s'impose dans ses principes mais sans forcément dire comment faire. On nous dit « Faites l'Ecole inclusive » et on comprend vite qu'il faut accueillir tous les enfants et qu'en fonction des contextes scolaires et de leur histoire, la mise en place ne sera pas tout à fait la même. En fait, les problèmes commencent pour l'école. Il y a, en France, une énorme absence de prescriptions sur le comment faire. On dit juste « Faites-le », parfois « Faites preuve d'inventivité et d'esprit d'innovation ».

Si les théoriciens de l'Ecole inclusive ont très tôt pointé la différence entre intégration et Ecole inclusive (par exemple Clark, Dyson, Millward, & Robson, 1999; Skrtic, 1991; Vienneau, 2002), cette dernière est souvent considérée par les professionnels de l'éducation comme une forme d'intégration radicale, exigeant que tous les enfants quels que soient leurs difficultés ou leur handicap, fréquentent les classes ordinaires telles que nous les connaissons actuellement. Il n'est pas étonnant que cette posture engendre des craintes ! Conséquence d'une conception « intégrative » de l'école inclusive, de nombreux dispositifs, conçus pour faciliter la mise en place de l'école inclusive deviennent des lieux de ségrégation. Par exemple, certains dispositifs d'accompagnement, pensés en appui des classes ordinaires, fonctionnent comme des structures isolées du reste de l'école et n'apportent pas l'aide dont les classes ordinaires ont besoin pour devenir inclusives. On le voit ici, c'est bien une conception particulière de l'Ecole inclusive, conçue comme de l' « inclusion » qui génère un blocage et empêche le développement de pratiques inclusives. Ainsi, le choix des termes et des concepts qu'ils recouvrent est fondamental, parce que, comme le dit Eric Plaisance (1999) « les mots font les choses ». On voit bien que l'on est dans un monde qui se cherche avec des mots qui changent.

## 5.1. SCOLARITÉ SÉPARÉE, INTÉGRATION ET ÉCOLE INCLUSIVE.

### La scolarité dans une structure spécialisée

La plupart des institutions spécialisées qui ont été créées ont été voulues par les familles et l'on ne peut pas juger l'histoire. On n'est pas là pour remettre en cause quelque chose qui faisait consensus à une époque, bien évidemment.

Considérant que les enfants différents ne peuvent fréquenter une école faite pour les élèves normaux, de nombreuses écoles et établissements spécialisés ont été créés tout au long du XX<sup>e</sup> siècle. Ces établissements ont permis et permettent encore une scolarité et un accueil à des enfants ou adolescents qui ne trouvent pas leur place dans les écoles ordinaires. Cette approche « séparatiste », progressivement jugée comme une approche ségrégative (Gardou, 1998), a été dominante jusque dans les années 1970 et parfois bien au-delà. Elle mettait en avant la nécessité de protéger des enfants « différents » d'une société qui n'est pas faite pour eux. Elle supposait une conception biologique, déficitaire, de la différence, qui est *dans* l'enfant, lequel se retrouve de ce fait *inadapté*.

L'école ordinaire a donc exclu des enfants dont on jugeait qu'ils n'y avaient pas leur place, des enfants qu'on appelle maintenant handicapés, des enfants voyageurs ou dont on disait qu'ils n'étaient pas faits pour l'école, qui n'y sont jamais allés et qui sont très vite allés travailler. On pourrait imaginer que l'on a créé des classes spéciales pour y amener des enfants qui n'y allaient pas. Ce n'est pas ce qui s'est passé. On a exclu des classes ordinaires des enfants que l'on jugeait différents.

Tout s'est passé comme si on avait créé une école qui construisait de la norme et qui excluait la différence dans une multitude de dispositifs spécialisés.

### L'intégration

C'est à partir du milieu des années 1970 et jusqu'à la fin des années 1990 qu'une série de rapports et de déclarations internationales (ONU, 1989, 1993; UNESCO, 1994) affirment le droit des personnes handicapées à participer plus activement à tous les aspects de la vie sociale. Relayés par des groupes de pression animés notamment par des parents d'enfants porteurs de handicaps, ces documents obligent les différents systèmes éducatifs à se positionner plus fortement en faveur d'une scolarité ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ainsi a débuté une période dite de l'intégration scolaire, qui a permis l'accueil d'élèves handicapés à l'école ordinaire, un processus qui va du dehors au-dedans (Thomazet, 2008). En fonction des difficultés des élèves concernés à répondre aux standards scolaires, l'intégration pouvait être uniquement physique (le fait d'être dans une école ordinaire), sociale (partager les activités non

scolaires) ou pédagogique lorsque l'enfant accède aux classes ordinaires (Wolfensberger & Thomas, 1983).

## État des lieux

L'intégration a permis depuis 40 ans l'accès à l'école à de très nombreux enfants présentant notamment un handicap sensoriel, moteur ou des difficultés d'apprentissage qui ne remettaient pas en cause leur participation aux activités ordinaires de l'école. Ainsi, s'il est muni d'un micro-ordinateur avec une plage (un 'écran') en braille, un jeune aveugle peut fréquenter l'école sans difficulté particulière : les documents écrits lui seront remis par l'intermédiaire d'une clef USB, il pourra rendre ses travaux aux professeurs en les imprimant sur une imprimante ordinaire.

Évidemment, cette approche intégrative a des limites, notamment lorsque l'écart entre les besoins des élèves et les normes ordinaires de l'école devient trop important. Que faire, par exemple, d'un élève de 14 ans qui ne sait pas (encore) lire ? Pour cet élève, il n'est pas possible, comme dans le cas de l'enfant aveugle, de simplement lui permettre l'accès à l'école ordinaire : l'école doit s'adapter, trouver une organisation, une modalité d'enseignement rendant possible l'apprentissage de la lecture pour un jeune de 14 ans.

Tout d'un coup, on se trouve face à un revirement de situation en disant « Tous les enfants doivent aller à l'école ordinaire ». C'est évidemment le résultat d'une histoire, mais c'est aussi une vraie rupture dans notre façon de concevoir et l'école et la différence.

On se retrouve avec des enseignants qui, pour les plus anciens, il y a quelques années, s'ils voulaient prendre en charge (c'était la terminologie) un enfant handicapé, pouvaient se le faire reprocher. Et maintenant, s'ils ne veulent pas le prendre en compte, ils peuvent se le faire reprocher.

On change de monde, on change de culture et cela génère une violence terrible pour les systèmes et pour les enseignants. En France, les enseignants comprennent qu'ils font déjà beaucoup pour accueillir des enfants différents mais ils doivent faire davantage, accueillir dans les classes ordinaires des enfants qui étaient auparavant dans des dispositifs spéciaux en tenant compte de leurs différences.

C'est une injonction paradoxale terrible parce qu'on aborde la question de l'école inclusive dans la logique de l'intégration, c'est-à-dire dans la logique de l'écart à la norme. Il faut donc entendre le désarroi du corps enseignant.

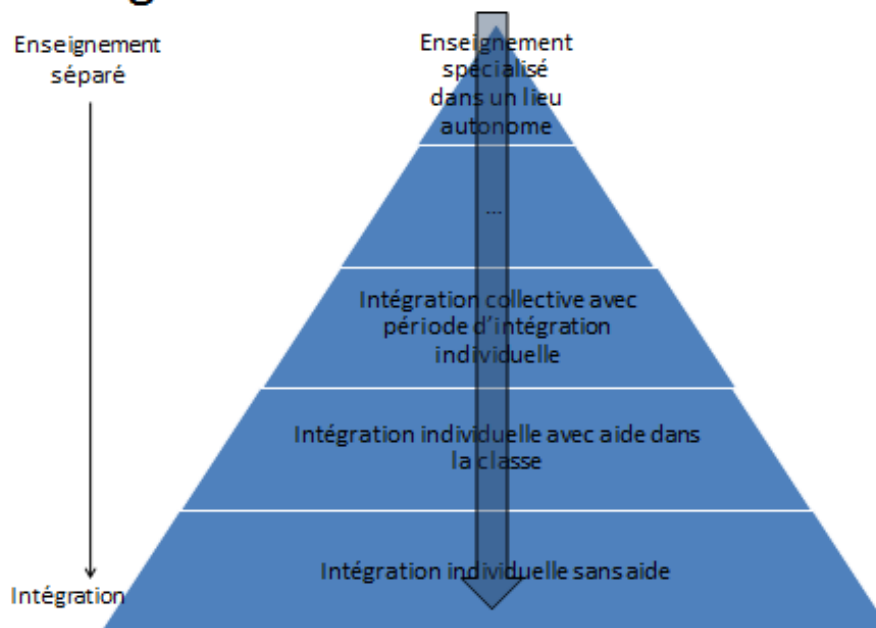
C'est cette transformation majeure de l'école que porte l'Ecole inclusive.



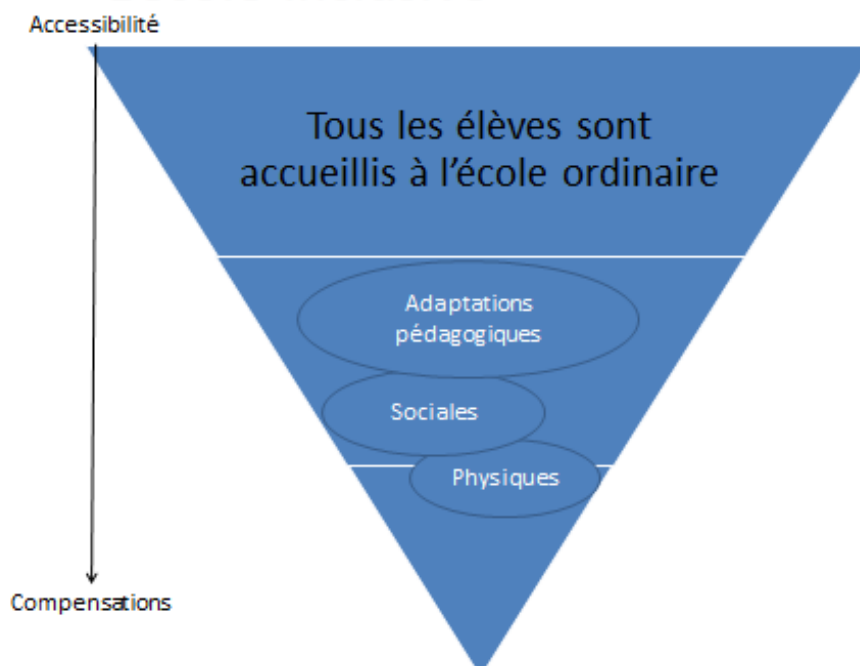
## Inverser les logiques

La première transformation est paradigmatique, autrement dit dans la façon de penser l'accueil de la différence dans l'école. Dans la logique intégrative, l'école accueille les enfants dans la mesure de leurs capacités. En conséquence, un enfant trop différent des normes scolaires restera en établissement spécialisé ou dans une classe spéciale. Au contraire, dans la logique inclusive, tous les enfants sont accueillis à l'école, charge à cette dernière de trouver une organisation à même de permettre à chacun d'apprendre au mieux de ses capacités.

### L'intégration scolaire



### L'école inclusive



C'est donc bien une inversion de logique entre l'intégration et l'Ecole inclusive. Dans la logique intégrative, les enfants sont a priori dehors et leur « entrée » dans l'école sera fonction de leurs capacités : ils pourront fréquenter la classe ordinaire s'ils sont capables d'apprendre la même chose que les autres en même temps que les autres ; à défaut, leur entrée dans l'école s'arrêtera à la classe spéciale... ou ne se fera pas du tout si l'on estime que cet enfant « n'est pas fait pour l'école ». Dans la logique inclusive, l'école ordinaire devra accueillir tous les enfants, en procurant à chacun l'enseignement dont il a besoin. Bien évidemment, dans le cas d'élèves présentant des besoins très différents des autres élèves, il sera nécessaire de prévoir des dispositifs adaptés (aides humaines, enseignements spécialisés, etc.), tout en faisant en sorte que les adaptations mises en place ne créent pas d'exclusion.

Il s'agit d'un projet, d'un choix politique fort : nous voulons, à terme, accueillir tous les enfants. Charge à nous de construire les dispositifs qui permettront de répondre à leurs besoins particuliers. Cela ne peut pas être la classe ordinaire tout le temps. Il fait consensus que certains enfants ont besoin, à certains moments, de soins, de rééducation ou d'éducation qui ne peuvent pas être assurés ou que l'on ne sait pas assurer dans la classe ordinaire. Il est clair que c'est l'école qui doit être inclusive, pas la classe, pas seulement la classe. Il s'agit bien d'un projet de transformation, de refondation de l'école.

L'Ecole inclusive, ce n'est pas l'école des élèves handicapés mais bien l'école de tous les élèves.

### **Les cinq dimensions de l'Ecole inclusive**

Comme dans le cas de l'intégration scolaire, la première étape de la mise en place d'une Ecole inclusive consiste à donner à tous les enfants le droit d'accéder à l'école ordinaire. Cependant, cette étape n'est pas suffisante (Ainscow, 1996; Vienneau, 2002).

Une scolarité réussie pour tous nécessite de construire l'Ecole inclusive :

- au niveau physique, pour un accès identique, pour chaque enfant, aux locaux scolaires ;
- au niveau social, permettant ainsi à chaque enfant de trouver sa place dans l'école, dans les préaux, les restaurants scolaires ;
- au niveau pédagogique, par des méthodes d'apprentissages compatibles avec les besoins de tous les élèves : la question ici est bien celle des aménagements nécessaires pour accéder aux enseignements, par exemple en donnant à l'élève non lecteur qui en a besoin d'autres moyens d'accès au savoir que la lecture afin qu'il puisse y accéder comme les autres ;

- au niveau didactique, par un ajustement des contenus d'apprentissage en fonction des besoins individuels d'apprentissage, donc par un aménagement dans les programmes pour les élèves qui n'arrivent pas à apprendre les mêmes choses que les autres en même temps que les autres. De mon point de vue, ce sont ces élèves qui justifient l'Ecole inclusive, et l'aménagement des curricula et des programmes doit faire partie des projets de l'Ecole inclusive ;
- au niveau administratif, par un accueil, des inscriptions, une organisation de l'école, des classes et des groupes de besoins qui n'identifient pas de manière spécifique certains élèves du fait de leurs besoins ou handicaps.

Ainsi, les trois *niveaux* de l'intégration présentés ci-dessus se retrouvent intégrés dans cinq *dimensions*, toutes également nécessaires pour la construction d'une Ecole inclusive.

### **Rendre l'école accessible**

Pour réduire l'écart entre les personnes et la société, on pense avant tout à des compensations. C'est particulièrement vrai dans le cas de l'école, où de nombreuses aides compensatoires, notamment humaines (assistants) ont été mises en place.

La compensation, parce qu'elle fournit à la personne handicapée des moyens d'accès aux dispositifs de droit commun qui ne sont pas *a priori* pensés pour elle, est évidemment nécessaire. Mais la compensation n'est pas suffisante pour beaucoup d'enfants en grande difficulté ou présentant un handicap lourd et pour lesquels une transformation de l'école est nécessaire.

On voit bien que l'on se trouve à la limite d'un système. On pourrait bien tenter d'ajouter des structures spécifiques pour y mettre des élèves qui n'y trouvent pas leur place. Si l'école ne change pas, on n'y arrivera pas.

Passer d'une logique de compensation à une logique d'accessibilité, c'est donner priorité à l'aménagement des dispositifs de droit commun avant de penser les compensations individuelles pour certains enfants. C'est une réelle rupture dans les politiques publiques qui, pendant des décennies, ont consisté à identifier des besoins et à créer, en réponse, des structures spécialisées, donc hors du droit commun (Lafore, 2009).

Il ne s'agit pas ici de contester l'intérêt de ces aides humaines et matérielles, qui ont permis l'accès à l'école à de nombreux élèves, mais de noter que si l'on a bien aidé l'enfant à accéder à l'école... notre école s'est peu transformée pour faciliter l'accueil d'élèves à besoins éducatifs particuliers (Thomazet, 2013). Une école plus accessible, un milieu transformé, aussi bien au niveau des locaux que des savoirs et de la pédagogie, est à même de limiter le développement des dispositifs spécialisés qui forment actuellement, autour de l'école, une galaxie difficilement compréhensible,

même par les spécialistes (Félix, Saujat, & Combes, 2012). Passer d'une logique de compensation à une logique d'accessibilité est également bénéfique au plan économique, les compensations individuelles coûtant extrêmement cher. Cette logique d'accessibilité développée dans la politique de la ville a été très peu pensée dans l'école.

Pensons donc une école accessible, une pédagogie universelle, des pratiques pédagogiques qui répondent aux besoins de tous les élèves et nous n'aurons pas besoin de mettre en place une multitude de dispositifs spécifiques qui s'adressent aux élèves différents, mais de trouver des pratiques qui s'adressent à tout le monde.

Alors les métiers redeviennent possibles ; le métier d'enseignant que l'on imaginait transformé en celui d'éducateur capable de prendre en compte des pathologies, voire en thérapeute, redevient un métier d'enseignant, et l'on imagine, premièrement que les réponses sont possibles dans le cadre ordinaire qui nous est donné pour faire l'école, et deuxièmement que les réponses construites pour quelques enfants seulement porteurs de troubles (comme, par exemple, le fait de parler en même temps que l'on écrit au tableau) permettent à de nombreux enfants, par exemple allophones, de suivre là où auparavant ils n'y arrivaient pas.

## 5.2. D'UNE LOGIQUE DE PROTECTION À UNE LOGIQUE DE PARTICIPATION

Les établissements spécialisés ont été pensés pour offrir un cadre de vie sécurisant à leurs pensionnaires en les protégeant (Lesain-Delabarre, 2001) d'une société à laquelle ils n'étaient pas adaptés (on parlait de personnes inadaptées). C'est en s'appuyant sur cette même logique que, de nos jours, beaucoup de personnes s'inquiètent des « risques » que l'on fait prendre aux personnes handicapées en les amenant à utiliser les dispositifs de droit commun comme les transports publics plutôt que les transports adaptés. La logique de protection amène à apporter à la personne tous les services dont elle a besoin. Ainsi, il n'est pas rare de trouver dans un établissement accueillant de jeunes handicapés moteurs l'ensemble des services nécessaires à leur quotidien : logement et restauration, école, formation professionnelle... toute sortie hors de l'établissement devient alors inutile !

Pourquoi alors faire le choix de fréquenter les dispositifs ordinaires ? Avant tout pour une question de principe : la société est celle de tous, notre « *maison commune* » dirait Charles Gardou (2012). Il n'y a donc pas de raison que certaines personnes aient le privilège de pouvoir la fréquenter, alors que d'autres en soient exclues. Voilà la première rupture sociétale : le passage d'une logique de protection, qui amène à penser des lieux spécialisés pour des personnes « spéciales » à une logique de participation, qui amène à exiger, pour tous et pour chacun, la possibilité de participer à la société et à ses différents aspects : l'école, la culture, le travail, les soins... La question première n'est donc pas de savoir s'il est plus pertinent pour une personne handicapée de fréquenter un

dispositif ordinaire de la société ou un dispositif spécialisé, mais le droit qu'elle a, comme toute personne, de fréquenter les dispositifs ordinaires.

### 5.3. ÉGALITÉ OU ÉQUITÉ : ÉGALITÉ ET ÉQUITÉ !

L'égalité est annoncée comme une valeur fondamentale de l'école dans la plupart des pays. Dans le quotidien des écoles, l'égalité se traduit bien souvent par le même « traitement » de tous les élèves. Dans une perspective inclusive, la prise en compte des différences dans l'école ne permet plus de considérer que l'école est juste si elle traite tout le monde de la même manière. L'école et ses acteurs se trouvent donc confrontés à un dilemme : adapter mais sans exclure. Une école accessible suppose donc, non pas la disparition des dispositifs d'accompagnement, mais leur intégration aux logiques ordinaires de l'école. Cela suppose de comprendre dans le principe d'égalité, non pas un traitement identique de tous les élèves, mais un traitement équitable, en procurant à chaque enfant ce dont il a besoin pour réussir au mieux à l'école. Les enseignants le comprennent très vite, il ne faut pas traiter tous les élèves de la même manière mais, au moins dans l'école française, ils reçoivent l'injonction de les traiter de façon égalitaire : un vrai dilemme.

Dans cette perspective, les adaptations mises en place, le plus souvent au profit des élèves identifiés comme handicapés, s'avèrent utiles bien au-delà. Ainsi, c'est bien par une réponse aux *besoins éducatifs particuliers* des élèves, quels qu'en soit les origines, que l'école sera véritablement inclusive (Thomazet, 2012).

Quand on parle d'élèves à besoins éducatifs particuliers, on ne parle pas d'élèves ou de catégories d'élèves à besoins éducatifs particuliers mais de catégories de besoins éducatifs particuliers : par exemple, d'élèves qui ont besoin d'un peu plus de temps, d'élèves qui ont besoin de se dispenser de l'écrit, d'élèves qui ont besoin d'un aménagement de l'espace, etc.

On voit très vite que la réponse ainsi apportée à certains besoins est bénéfique à beaucoup d'autres élèves. Les travaux de recherche montrent que les réponses aux besoins ne sont que très rarement définitionnelles des troubles.

C'est donc bien, encore une fois, un changement de monde. Dans le monde précédent, c'étaient des élèves qui avaient des problèmes pour accéder à l'école ; dans le nouveau monde, c'est l'école qui a des problèmes.

Pour aller vers l'école inclusive, il faudra sortir des compromis, en matière d'évaluation par exemple. Si l'on veut répondre aux besoins de l'élève moyen standard, on veut répondre aux besoins de tout le monde et on ne répond aux besoins de personne.

La seule solution, c'est de dépasser les dilemmes rencontrés, de transcender ces dilemmes. Que, pour ce faire, les équipes pédagogiques s'emparent du projet qui consiste à répondre réellement

aux besoins de tous les élèves. Alors cela fonctionne et on n'a plus ce sentiment d'injustice terrible qu'éprouvent certains parce que, comme on le sait bien, certains élèves ont par exemple la chance que leur famille ait pu faire mettre en avant une dyslexie alors que d'autres non parce que quand on est pauvre on en peut pas être dyslexique, par définition, parce que l'on peut toujours suspecter un manque d'éducation. Regardez les chiffres. Construisons donc une école qui réponde réellement aux besoins des élèves et qui ne se contente pas de suivre les injonctions du monde médical.

#### 5.4. TRAVAILLER ENSEMBLE À LA MISE EN PLACE DE L'ÉCOLE INCLUSIVE

La création d'espaces indépendants a longtemps semblé logique : une école « normale » dispensant le même enseignement pour tous, gage d'égalité pour les enfants normaux et une école spéciale, pour répondre aux besoins des enfants différents. Ainsi, tout au long du XX<sup>e</sup> siècle se sont créés des mondes en étanchéité presque totale : celui de l'école ordinaire et celui de l'enseignement spécialisé, en France (Mazereau, 2012) comme dans de nombreux autres pays.

La mise en place de l'école inclusive change la donne. Faire la classe, en milieu ordinaire, à des élèves présentant des problématiques complexes nécessite de prendre en compte d'une part les contraintes du milieu ordinaire, d'autre part celles des élèves. Les enseignants sont des pédagogues, et non des professionnels du soin ou de l'accompagnement ; ils savent faire la classe, mais ne connaissent pas les limitations ou besoins particuliers des élèves accueillis dans les écoles. Par contre, les professionnels de santé, de la rééducation de l'éducation et de l'accompagnement connaissent ces problématiques particulières. On voit bien que par un travail partenarial (Mérini, 1999), par la conjugaison des expertises entre les différents professionnels concernés, des solutions pourront être trouvées respectueuses à la fois des élèves et des professionnels qui pourront travailler chacun dans leur domaine d'expertise.

Il convient donc de rapprocher des mondes dissociés, des mondes asymétriques (le secteur médical s'impose à l'école, qui s'impose aux familles), en créant non pas de la confusion mais des espaces d'inter-métiers, des espaces au sein desquels les personnes pourront se parler, construire ensemble un projet pour chaque enfant, passer de la logique de délégation de service au travail collectif, ce qui implique de la négociation.

En construisant des collectifs, on dispose d'un beau levier dans une logique de parcours où il s'agit de travailler pour le devenir de l'enfant, et non uniquement dans l'ici et le maintenant.

Dans ce contexte, tous les métiers sont en complète recomposition et les enseignants pourront enfin enseigner ce que les élèves ont besoin d'apprendre et mettre en œuvre une réelle pédagogie différenciée.

Je compte beaucoup en France sur les enseignants spécialisés comme passeurs de l'inter-métier parce qu'ils connaissent les différents secteurs et les logiques professionnelles des personnels de la santé, du soin et de la rééducation. Parce qu'ils sont capables, comme ils le disent, d'empathie. Ce qui ne signifie pas « être gentil avec », mais être capable de prendre en compte le point de vue de l'autre et, donc, de mettre en place des logiques collectives. En d'autres termes, des spécialistes du partenariat - ce qui ne se décrète pas mais qui s'apprend. Ils sont aussi des spécialistes de la pédagogie spécialisée qu'il convient parfois de mettre en œuvre pour certains élèves.

Il y a aussi bien d'autres professionnels de l'accompagnement qui sont nécessaires, par exemple pour les familles de milieux défavorisés qui n'ont pas les moyens de construire le projet scolaire de leur enfant. Les directions sont également indispensables. Les résultats que l'on obtient en matière d'École inclusive, c'est lorsqu'on a une gouvernance forte, capable de mettre en place des dynamiques et de donner des ressources aux équipes pour qu'elles construisent ensemble des réponses. Cela passe par le conseil et la formation, cela ne s'invente pas.

## 5.5. CONCLUSION

Avant l'école inclusive, les logiques intégratives ne concernaient qu'un petit nombre d'enfants et des professionnels spécialisés pouvant agir chacun dans leur secteur. L'école inclusive, parce qu'elle amène l'école à se transformer, concerne tous les élèves et a besoin des professionnels, bien au-delà de l'enseignement pour sa construction. Les années passant, les objectifs visant la transformation de l'école commencent à se préciser et les chantiers aussi, qui rendent nécessaire une véritable refondation de l'école, de ses rythmes scolaires, de ses programmes, de son organisation, de la formation des professionnels.

Construire l'école inclusive, c'est changer l'école et pas seulement la classe. Pour ce faire, on dispose de trois leviers, le pilotage du changement, la formation et le travail collectif.

Nous l'avons annoncé : l'école inclusive est avant tout composée de principes et sa mise en œuvre est un défi. Cependant, parce que, bien au-delà du handicap, elle vise la réussite de tous les élèves, loin d'être une utopie, elle est l'avenir nécessaire de l'école, et la condition tout aussi nécessaire d'une société inclusive.

\*\*\*\*\*

### Lien vers présentation Powerpoint

[http://qe.ch/dip/media/site\\_dip/files/imce/doc/ecole-inclusive/151121-presentation-thomazet.pdf](http://qe.ch/dip/media/site_dip/files/imce/doc/ecole-inclusive/151121-presentation-thomazet.pdf)

## 5.6. BIBLIOGRAPHIE

- Ainscow, M. (1996). *Les besoins éducatifs spéciaux en classe*. Paris: UNESCO.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S. (1999). Theories of inclusion. Theories of schools: deconstructing and reconstructing the «inclusive school». *British Educational Research Journal*, 25(2), 157-178.
- Félix, C., Saujat, F., & Combes, C. (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant. *Recherches en éducation, HSN°4*, 19-30.
- Gardou, C. (1998). L'intégration scolaire des enfants handicapés au seuil d'une nouvelle phase. Ou comment passer des intentions aux actes. *Revue Européenne du Handicap Mental*, 5, 3-9. Retrieved from <http://www.aideeleves.net/lectures/gardou2.htm>
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! : il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse: Érès éd.
- Lafore, R. (2009). Le travail social à l'épreuve d'un environnement institutionnel en recomposition. *Informations sociales*, 2, 14-22. Retrieved from <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-2-page-14.htm>
- Lesain-Delabarre, J.-M. (2001). L'intégration scolaire en France: une dynamique paradoxale. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 47-58.
- Mazereau, P. (2012). La République, l'école et les élèves en difficulté ou handicapés : une histoire française. *Le Français Aujourd'hui*, 177, 29-37.
- Mérini, C. (1999). *Le partenariat en formation: de la modélisation à une application* (2006, 2ème ed.). Paris: L'Harmattan.
- ONU. (1989). *Convention internationale des droits de l'enfant*. Retrieved from <http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>.
- ONU. (1993). *Règles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées*. Retrieved from New-York: <http://www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/handicap/dpi1476f.htm>
- Plaisance, E. (1999). L'éducation spéciale... ou comment les mots font les choses. *Education*, 17(1), 49-61.
- Skrtic, T. (1991). The special education paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148-206.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Revue des Sciences de l'Education*, 34(1), 123-139.
- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le Français Aujourd'hui*, 177, 11-17. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01107539v1>



- Thomazet, S. (2013). Des enseignants, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou non ? . In UNALG (Ed.), *La scolarisation des élèves en situation de handicap: un enjeu pour leur citoyenneté* (pp. 27-31). Paris: UNALG.
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque & analyse*. Retrieved from Paris:
- UNESCO. (2000). *L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs. Cadre d'action de Dakar*. Paris: UNESCO Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf>.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Education et Francophonie*, 30(2), 257-286. [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXX\\_2\\_257.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXX_2_257.pdf)
- Wolfensberger, W., & Thomas, S. (1983). *Passing : programme d'analyse des systèmes de services : application des buts de la valorisation des rôles sociaux : manuel des critères et des mesures de la valorisation des rôles sociaux*. Gatineau: Les Communications Opell (rééd. 1988).

## 6. ATELIERS ET TABLE RONDE DE L'APRÈS-MIDI

Dans le but d'alimenter une réflexion riche et partagée par tous lors de cette journée de travail et d'échanges du 21 novembre 2015, autour du concept et de la mise en œuvre de l'Ecole inclusive dans notre canton, les milieux associatifs concernés ainsi que les acteurs institutionnels ont été sollicités afin de proposer les sujets à aborder, ceux qui leur paraissent prioritaires ou qui les concernent spécifiquement. Sur cette base, sept thématiques ont été retenues et ont été traitées dans le cadre des ateliers organisés durant l'après-midi.

La liste des thématiques abordées est la suivante :

1. La collaboration famille-école : un enjeu pour un parcours scolaire réussi
2. Collaboration entre professionnels : interprofessionnalité ou juxtaposition ?
3. Continuité et transitions : de la crèche au monde professionnel
4. L'Ecole inclusive, une école pour tous et une école pour chacun ?
5. Incidence de l'évaluation : entre norme et prise en compte des besoins éducatifs particuliers
6. Des structures spécifiques actuelles vers une Ecole inclusive réussie : quelles évolutions nécessaires ?
7. Des échecs successifs au décrochage scolaire

Le travail des différents ateliers, dont les participants provenaient de divers milieux, a consisté à échanger autour de ces questionnements. Les échanges au sein de chaque atelier se sont centrés sur la thématique annoncée. Le périmètre de la réflexion partagée n'est cependant pas resté étanche, ceci dans un climat de collaboration et de relations interpersonnelles de qualité et de confiance.

Enfin, la table ronde organisée à la suite des ateliers, dont les contenus ont été restitués par des rapporteurs, a été l'occasion de dégager une vision partagée d'une Ecole inclusive qui favorise le développement de chaque élève, quels que soient ses besoins, son handicap, son talent, son origine et ses conditions de vie économiques et sociales.

## 6.1. LA COLLABORATION FAMILLE-ÉCOLE: UN ENJEU POUR UN PARCOURS SCOLAIRE RÉUSSI

*Pour aller plus loin sur le chemin de l'école inclusive, nous devons créer les conditions de la rencontre entre l'école qui va vers l'enfant qu'on lui confie et les parents qui vont vers l'élève de l'école.*

*Pour aller plus loin sur le chemin de l'école inclusive, nous proposons de poursuivre la collaboration, le partenariat école-famille en cherchant à développer un climat de confiance. Un rôle de médiation tenu par un éducateur, un thérapeute ou un directeur est à développer.*

La création d'une collaboration harmonieuse entre les familles et l'école représente un enjeu central de la réussite du parcours scolaire de chaque élève et plus particulièrement de ceux qui ont des besoins particuliers. Le développement d'une Ecole inclusive implique de la part des familles et de l'école un dialogue et un engagement réciproques. Connaître, respecter et comprendre les besoins de chaque élève et les attentes mutuelles des différents acteurs, sont les principales conditions d'une collaboration réussie.

Si la collaboration entre les acteurs concernés semble essentielle pour faire évoluer le système et répondre au mieux aux besoins de l'élève afin qu'il évolue et trouve sa véritable et adéquate place dans la société, il apparaît que celle-ci ne peut être construite qu'au travers de dialogues, d'échanges, de la connaissance des différents lieux d'accueil et de la reconnaissance du rôle de chacun dans le parcours de l'élève. Des visites dans les diverses structures d'accueil, un travail en réseau entre tous les acteurs pour définir précisément des objectifs communs et *démystifier* certaines attentes tant institutionnelles que de la famille sont sans conteste des moments privilégiés, indispensables pour créer une fluidité et une confiance entre la famille et l'école. Les éducateurs du Réseau d'enseignement prioritaire (REP) et les membres des équipes pluridisciplinaires, qui sont une véritable ressource dans le lien famille-école, peuvent agir comme médiateurs ou modérateurs dans les échanges à l'interne de la structure scolaire ou dans la cellule familiale.

Pour faciliter la communication et la compréhension des attentes et des besoins de chacun, ces ressources devraient, selon la majorité des personnes concernées, se développer dans tous les degrés d'enseignement, dans les maisons de quartier et les différentes associations. Des propositions de mettre en place au sein des établissements scolaires de nouveaux outils, de nouveaux logiciels, tels que *Skype* permettant de solliciter les parents, d'aider à maintenir et

nourrir le lien entre les parents et l'école ont également été évoquées comme un levier dans la collaboration.

Des outils institutionnels, comme le projet éducatif individualisé (PEI), sont à généraliser dans toutes les structures (OMP, structures subventionnées et enseignement régulier) afin de donner de la cohérence au système. Des possibilités de remplacements réguliers offriraient certainement un espace-temps adéquat et de qualité pour les rencontres de réseau. Il est également à relever qu'un soin particulier doit être mis dans l'information aux parents, ainsi que dans la qualité et les domaines de formation des professionnels. En effet, il est indispensable que les enseignants soient formés à l'entretien avec les familles, à la connaissance des différentes cultures et à l'accueil des populations migrantes.

## 6.2. COLLABORATION ENTRE PROFESSIONNELS: INTERPROFESSIONNALITÉ OU JUXTAPOSITION?

*Pour aller plus loin sur le chemin de l'école inclusive, nous proposons de développer un langage « comme un », des regards croisés et complémentaires pour se re-co-nnaître et œuvrer au projet de l'enfant.*

*Pour aller plus loin sur le chemin de l'école inclusive, nous devons favoriser la communication entre professionnels, dans le respect des spécificités de chacun, pour définir un objectif commun.*

La collaboration entre professionnels est indispensable à la prise en charge et au suivi de tous les élèves et plus spécifiquement de ceux qui ont des besoins particuliers. Il s'agit, considérant les dimensions sociale, médicale et éducative des situations d'élèves, de définir des objectifs communs dans l'accompagnement de ces élèves tout en garantissant la spécificité de chaque profession.

Le concept d'Ecole inclusive vise à instaurer progressivement un modèle d'organisation de l'école destiné à accompagner tous les élèves et en particulier ceux dont les besoins identifiés nécessitent des aménagements. Dans cette perspective, le lien entre les professionnels sur le terrain et les hiérarchies respectives ainsi que l'accès à une formation représentent deux enjeux identifiés comme prioritaires.

En effet, le travail interprofessionnel ou en réseau de professionnels, autour d'un élève, est considéré comme un facteur important de réussite en matière de transmission de l'information, d'analyse et de recherche de solution. Cela contribue aussi à construire une culture commune.

Travailler ensemble, lorsque plusieurs professions interviennent, nécessite au préalable de clarifier le rôle des différents espaces de communication et de s'accorder sur le pilotage des structures en question. Il a aussi été relevé l'importance de préserver la spécificité de chaque profession au service de situations communes, mais également de comprendre les rôles respectifs des différents professionnels.

Actuellement, plusieurs projets, comme le dispositif d'intégration et d'apprentissages mixtes (DIAMs) ou les équipes pluridisciplinaires, permettent d'expérimenter cette dimension de *l'intermétier*.

Une formation professionnelle commune pourrait contribuer à dépasser le risque de confusion ou de conflits de territoires, en créant des espaces où la confiance mutuelle peut se construire en

partageant les expériences et les attentes réciproques, en affinant les outils de pensée et d'action de chaque profession.

Le pilotage des dispositifs interdisciplinaires souhaité implique toutefois un travail de mise en place et de suivi. Des objectifs, des indicateurs ainsi qu'une répartition des rôles devront être définis et reconnus par tous, de même qu'une priorisation des situations ainsi qu'un concept de communication entre professionnels et avec les familles concernées.

L'ajout de compétences multiples pose également la question de la responsabilité. Un réseau, comme tout dispositif interdisciplinaire, doit être en mesure de fonctionner dans un cadre sécurisant. Son suivi et son pilotage devraient être assumés par l'un de ses membres. Le processus décisionnel de ces structures, de même que le partage d'informations sont aussi à clarifier avant de s'engager dans le travail à proprement parler.

Enfin, il est rappelé qu'un nombre important de dispositifs de collaboration existent déjà. Il serait intéressant d'évaluer leur pertinence afin de s'orienter, lorsque cela est nécessaire, vers un modèle commun qui pourrait se développer au niveau cantonal. En parallèle, d'autres expériences pourraient également être tentées, comme par exemple intégrer des classes régulières au sein de certaines structures d'enseignement spécialisé ou investir davantage certains lieux comportant une dimension sociale, tels que préau, parascolaire, espaces alentours, maisons de quartier, etc.

### 6.3. CONTINUITÉ ET TRANSITIONS: DE LA CRÈCHE AU MONDE PROFESSIONNEL

*Pour aller plus loin sur le chemin de l'école inclusive, nous avons besoin de créer des espaces de rencontres grâce à une culture commune, notamment au niveau de l'évaluation, par la formation pour passer des transitions à la continuité.*

*Pour aller plus loin sur le chemin de l'école inclusive, nous devons également sortir des cloisonnements en favorisant les échanges entre les différents partenaires, familles et professionnels des différents ordres d'enseignement.*

De l'entrée à l'école jusqu'à la vie professionnelle, le parcours de l'élève est jalonné par différentes transitions (institutions de la petite enfance – enseignement primaire – cycle d'orientation – enseignement secondaire II). Ces transitions représentent des moments de changement importants et délicats qui réclament en continu une recherche d'équilibre. Elles constituent une problématique liée aux attentes différentes d'un établissement à l'autre, notamment sur les questions de la qualité de l'évaluation.

L'élève (en tenant compte de son âge), sa famille et les professionnels qui l'encadrent sont les acteurs incontournables qui devraient être en mesure de se coordonner efficacement lors de ces étapes-clés.

Les transitions impliquent donc une anticipation de la part des différents acteurs et des rencontres spécifiques à organiser au moment de l'entrée à l'école primaire, puis lors du passage au CO, dans l'ESII et enfin dans le monde du travail. Ceci de même lors de l'arrivée d'un élève dans un nouvel établissement scolaire, de son passage vers une école spécialisée, de son retour en ordinaire ou, pour un élève non-francophone, de son arrivée dans une structure d'accueil puis dans la classe régulière. Ainsi, les éventuelles appréhensions des familles ou des élèves pourraient être envisagées, ainsi que la prise en compte d'éventuels besoins spécifiques. Ces moments d'échange pourraient revêtir la forme de journées d'accueil, d'entretiens systématiques avec les nouvelles familles permettant de connaître l'histoire de l'élève et ses éventuels besoins ou de matinées de pré-rentrée comme cela se fait parfois pour les futurs élèves de 1P. D'autres modalités d'échanges entre partenaires devraient être mises sur pied, comme des rencontres entre les intervenants des lieux de vie / différents degrés d'enseignement (IPE-EP-CO-ESII) afin de développer un langage commun au sujet de l'École inclusive et de l'enjeu que constituent les transitions dans le cursus scolaire de l'élève.

La transition et le changement de contexte de scolarité impliquent pour l'élève de nouveaux apprentissages, de nouvelles normes et de nouveaux enjeux sociaux. Dans le système actuel, pour l'orientation des élèves, une place importante est accordée aux compétences scolaires, laissant une moindre place à la prise en compte de leurs besoins. Pour une orientation mieux ciblée, l'école inclusive devrait permettre au système de s'assouplir pour qu'un faisceau plus large de critères d'évaluation puisse être considéré. En effet, l'identification des besoins individuels des élèves devrait amener les professionnels à mettre en place des dispositifs pédagogiques différenciés permettant aux élèves de progresser dans leurs apprentissages de manière plus souple. Il serait ainsi possible d'accueillir l'élève « là où il en est », en restant attentif à respecter sa zone proximale de développement, sans perdre de vue les objectifs institutionnels définis dans le Plan d'études romand (PER).

Les transitions d'une structure à l'autre sont identifiées comme des moments sensibles dans le parcours de l'élève. Il est essentiel de les anticiper pour que le passage d'un lieu à l'autre soit fluide, serein et rapidement efficient. Les différentes structures organisent souvent des dispositifs permettant aux parents de s'informer sur le lieu d'accueil, à l'élève de se familiariser avec celui-ci, aux professionnels de prendre connaissance des besoins de l'élève et à tous les partenaires de partager leurs attentes. Des réseaux sont parfois constitués entre tous les acteurs, rencontres facilitant la transmission d'informations. Il existe également des modalités d'échanges entre les professionnels concernés s'appuyant sur différents éléments permettant une prise en charge adéquate de l'élève durant son cursus.

Toutefois, les dispositifs actuellement mis en place sont encore très variables et dépendants du fonctionnement de chaque établissement. Ces mêmes établissements qui sont soumis à la Loi sur l'information du public et l'accès aux documents (LIPAD) sont, quant à eux, tributaires des informations personnelles ou médicales que les familles choisissent de communiquer.

Des dispositifs plus élaborés et formalisés permettraient sans doute de construire et de consolider une collaboration efficace entre tous les partenaires concernés.

La constitution d'instruments et de dispositifs communs pour répondre au besoin d'information décrit par tous les acteurs devient indispensable et devrait être élaborée de manière concertée. La formation professionnelle pourrait en partie répondre au développement et à l'appropriation de tels outils. Elle devrait également permettre de développer des modalités de collaboration entre les différents métiers de l'éducation, tels que les dispositifs d'analyses de pratiques qui permettent le partage d'expérience et de « bonnes pratiques ».



#### 6.4. L'ÉCOLE INCLUSIVE, UNE ÉCOLE POUR TOUS ET UNE ÉCOLE POUR CHACUN?

*Pour aller plus loin sur le chemin de l'école inclusive, nous retournons la pyramide.*

*(Voir page 33 - cf. exposé de Monsieur Serge Thomazet)*

*Pour aller plus loin sur le chemin de l'école inclusive, nous souhaitons renforcer les collaborations, les possibilités d'échanges et de dialogue entre l'école ordinaire et l'école spécialisée, à condition que cela se réalise concrètement.*

L'Ecole inclusive vise à offrir à chaque élève la qualité d'encadrement et les moyens pédagogiques permettant son développement, quels que soient ses besoins, son handicap, son talent, son origine et ses conditions de vie économiques et sociales. Dans ce sens, l'inclusion ne concerne pas seulement les enfants et les jeunes à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap, mais bien tous les élèves de l'école publique genevoise. L'école genevoise s'inscrit déjà dans un processus d'Ecole inclusive. De nombreux projets, une base légale et une conception partagée avec d'autres cantons existent. Il s'agit, dès lors, de communiquer autour des actions en cours et de les coordonner efficacement afin de générer une logique commune efficiente et porteuse de sens.

Depuis de nombreuses années, l'école genevoise a mis en place des réseaux de professionnels, des projets collectifs à visée inclusive et des intégrations individuelles d'élèves. Notre canton compte également un tissu associatif dense et actif, notamment en ce qui concerne les élèves à besoins éducatifs particuliers. Un renforcement de la collaboration multi-professionnelle est souhaité, ainsi que la poursuite des projets pilotes de mise en place d'équipes pluridisciplinaires dans trois établissements primaires du canton et une augmentation des ressources éducatives dans les écoles. La scolarisation de chaque élève dans l'école de son quartier est aussi mentionnée comme un principe à retenir, avec les ressources qui correspondent aux besoins de chacun, soit par une allocation différente des ressources, soit par un transfert de compétences professionnelles.

Avec l'objectif de faire évoluer l'école afin qu'elle offre une place à chacun, il est primordial que les professionnels qui incarnent les structures scolaires puissent se rencontrer et échanger régulièrement sur leurs pratiques et que la collaboration locale entre les structures spécialisées et régulières s'intensifie. Le renforcement du lien avec les familles d'élèves est également relevé comme incontournable, notamment en ce qui concerne celles issues de contextes socio-économiques défavorisés. La prise en charge des élèves, et spécialement des élèves qui nécessitent une attention particulière, se heurte encore parfois à de brusques changements lors des étapes de transition qui interviennent tout au long de la scolarité, par exemple en ce qui concerne certaines mesures d'accompagnement mises en place dans l'enseignement primaire et parfois abandonnées au cycle d'orientation.

La question du manque de temps et de moyens au service du suivi des élèves représente toutefois une inquiétude pour le corps enseignant. Des problèmes de locaux se posent également en lien avec la mise sur pied de certains projets.

Le volet de la formation - information est identifié comme incontournable afin de juguler le risque d'anxiété que génère parfois le projet d'Ecole inclusive relativement à certaines pratiques pédagogiques actuellement en vigueur, le risque de burnout si les objectifs de l'école inclusive sont compris comme représentant une charge supplémentaire, la mauvaise compréhension de la part des différents acteurs du concept d'école inclusive ou l'inquiétude quant à la pérennité des institutions et structures spécialisées séparées.

## 6.5. INCIDENCE DE L'ÉVALUATION: ENTRE NORME ET PRISE EN COMPTE DES BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

*Pour aller plus loin sur le chemin de l'école inclusive, il faut un choix courageux de toute la société et aussi du monde professionnel – communication, partenariat, accepter de perdre pour gagner.*

*Pour aller plus loin sur le chemin de l'école inclusive, nous devons sortir du paradoxe de l'école sélective en imaginant des moyens d'individualiser la validation des acquis de tous les élèves en référence à des valeurs collectives.*

L'évaluation, dans sa fonction certificative, permet de dresser un bilan et d'attester du niveau de connaissances et de compétences acquises par l'élève. Elle est actuellement au cœur du système scolaire genevois, avec tous les paradoxes que cela présuppose.

Comment conjuguer ce rapport au cadre scolaire, avec le concept d'Ecole inclusive, l'équité de traitement, la compensation des désavantages et les aménagements spécifiques qui s'y rapportent?

L'école doit, en effet, en même temps former, accompagner, certifier et sélectionner. Est-ce que ces fonctions cumulées permettent à l'Ecole inclusive de continuer à s'implanter de manière adéquate ?

La mise en œuvre et le suivi du concept de l'Ecole inclusive nécessitent une évolution progressive des structures ainsi qu'une définition et un examen des critères retenus pour garantir l'analyse et l'évaluation la plus objectivable possible des dispositifs mis en place.

L'institution devra questionner l'évaluation scolaire et apporter des éléments de réponse relatifs à la compétence et à la responsabilité des directions d'établissement dans l'analyse et la prise de décision en lien avec l'évaluation ou la durée des cycles d'apprentissages des élèves à besoins particuliers. Cela en garantissant une transmission de l'information vers les directions générales concernées et en référence aux objectifs du Plan d'études romand (PER).

L'un des objectifs de l'Ecole inclusive consiste à renforcer *le collectif* au sein de l'établissement et de la classe. Le parcours de l'élève à besoins particuliers doit certes être analysé et défini selon les priorités décidées pour lui par tous les partenaires ; toutefois, cet élève ne doit pas être *trop isolé* ou éloigné du groupe-classe. Les dispositifs mis en place pour répondre à ses besoins

individuels doivent également favoriser son appartenance au groupe-classe, cet élève y ayant une place à part entière.

Bien que les aménagements soient clairement déterminés pour certains élèves, il n'est pas toujours simple de les mettre en application et le professionnel trouve des solutions pragmatiques adaptées au contexte de la classe ou du groupe dont il a la charge.

Les enseignants attendent des aides et des réponses concrètes quant à l'application du PER pour les élèves à besoins particuliers et les enfants allophones, ceci afin de pouvoir être en adéquation avec les exigences institutionnelles. La transposition des moyens d'enseignement romands (MER) est de plus en plus complexe et demande un énorme travail d'adaptation. Cette tâche est encore plus difficile quand les enseignants doivent transposer et aménager les moyens en question pour certains élèves en particulier. Force est donc de constater que les enseignants doivent en permanence adapter et créer de nouvelles modalités d'apprentissage et parfois moduler leurs exigences dans les évaluations pour tenir compte des difficultés d'apprentissage de certains de leurs élèves. Ceci provoque chez les pédagogues le sentiment de ne pas garantir l'équité de traitement préconisée. En conséquence, des tensions au sein des équipes pédagogiques peuvent apparaître, parfois même entre les collègues qui se passent les volées, ou avec certaines familles.

Plusieurs idées ont été émises qui mériteraient de faire l'objet de réflexions ultérieures dans le but de favoriser l'évolution de l'Ecole inclusive et de faciliter, voire d'alléger, le travail des enseignants dans tous les ordres d'enseignement :

- Définir un outil commun à tous permettant de personnaliser le parcours de l'élève tout en gardant comme objectif les attentes du PER (afin de les atteindre, mais dans un temps différencié).
- Adapter les examens d'entrée dans les différentes filières de l'ESII.
- S'inspirer pour l'enseignement primaire des pratiques des hautes écoles qui améliorent l'individualisation des parcours de formation au moyen de programmes validés par des unités de valeur et les démarches de validation des acquis..
- Mettre en place un « livret de suivi du parcours de l'élève » qui permettrait de faciliter la communication et l'information d'une filière à l'autre ou d'une structure à l'autre. Pour faciliter les transitions, ce document recenserait tous les bilans, diagnostics, thérapies, aménagements accordés. Il serait tenu à jour par les directions d'établissement et resterait propriété de l'élève et de ses représentants légaux.

## 6.6. DES STRUCTURES SPÉCIFIQUES ACTUELLES VERS UNE ÉCOLE INCLUSIVE RÉUSSIE: QUELLES ÉVOLUTION NÉCESSAIRES

*Pour aller plus loin sur le chemin de l'école inclusive, changeons de représentations, travaillons sur l'interdisciplinarité et modulons l'école aux besoins de l'enfant.*

*Pour aller plus loin sur le chemin de l'école inclusive, nous proposons d'œuvrer pour le changement de mentalité et de favoriser la porosité entre les structures, les acteurs et les mesures.*

L'école genevoise a mis en place et développé depuis de nombreuses années des dispositifs spécifiques. Ils ont comme finalité de garantir aux élèves concernés un parcours scolaire qui réponde au mieux à leurs besoins identifiés. Récemment, la nouvelle LIP a formalisé cette volonté d'évolution de nos structures actuelles.

L'objectif souhaité consiste à favoriser, pour chaque élève, une solution de scolarité dans l'école de son quartier, en créant les structures de soutien nécessaires dans les établissements.

Un tel changement implique de nouvelles collaborations professionnelles, une nouvelle définition de l'allocation des ressources et un engagement de chacun pour garantir la qualité des prestations.

Une évolution reste nécessaire en matière de collaboration entre les différentes structures scolaires, ainsi que la prise en considération de la volonté des acteurs du terrain de représenter une force de proposition, par exemple en ce qui concerne la référence au *plan d'études romand*, à ses valeurs fondamentales ou à sa compatibilité avec le *projet éducatif individuel*.

*L'interdisciplinarité*, la *perméabilité* et la *porosité* à l'interne de l'enseignement spécialisé et avec l'enseignement ordinaire sont des possibilités à explorer en repensant les modèles actuels d'allocation des ressources.

La formation initiale et continue des collaborateurs de terrain pourrait davantage orienter son offre vers le domaine de la connaissance des différentes professions impliquées dans le travail avec les élèves, afin de comprendre réciproquement les missions de chacun et de clarifier les attentes respectives des différents professionnels en interactions (exemples donnés : les classes intégrées ou les équipes pluridisciplinaires qui font intervenir dans chacun des trois établissements scolaires primaires pilotes un psychologue, un logopédiste, un enseignant spécialisé, une infirmière, un

éducateur, des titulaires de classes régulières, des enseignants chargés de soutien pédagogique, des maîtres spécialistes, etc.).

Une évolution des aménagements scolaires, qui pourraient être destinés à des groupes d'élèves, voire à des classes entières, serait une réponse possible au risque de stigmatisation de certains élèves mais aussi une amélioration du système d'enseignement global. En ce qui concerne les cadres du DIP, la diffusion de l'information relative à l'Ecole inclusive, la planification de constructions adaptées ou la mise à disposition d'outils de pilotage, par exemples, pourraient être améliorées, afin de favoriser et de développer une culture commune forte.

Les élèves devraient être sensibilisés à l'accueil de la différence. En ce qui concerne les familles de ces élèves, elles sont reconnues comme une ressource, à partir du moment où elles parviennent à créer un bon lien avec les établissements scolaires. La mention de certains aménagements dans les documents certificatifs des élèves a été évoquée comme un risque de stigmatisation au moment de l'entrée dans le monde du travail notamment.

Enfin, en ce qui concerne l'évolution attendue de nos institutions, les participants des ateliers ont estimé qu'il serait intéressant de s'appuyer sur d'autres expériences suisses ou européennes et de viser à une stabilité des structures (exemple de difficultés avec les réorganisations successives des établissements scolaires qui déstabilisent le système). Cette stabilité est aussi identifiée comme essentielle pour permettre une progression par paliers vers les buts recherchés par l'Ecole inclusive.

## 6.7. DES ÉCHECS SUCCESSIFS AU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

*Pour aller plus loin sur le chemin de l'École inclusive, nous proposons l'acquisition des compétences fondamentales scolaires et sociales par l'expérimentation de réussites quotidiennes et par un lien école-famille renforcé.*

*Pour aller plus loin sur le chemin de l'école inclusive, nous souhaitons voir se créer des espaces et des lieux de communication interprofessionnels pour mettre en commun les représentations sur l'École inclusive et construire une vision dans laquelle chacun se retrouve, élèves, parents et professionnels.*

Le décrochage scolaire des jeunes représente un risque majeur pour leur future insertion dans le monde professionnel et social. Bien que la définition du décrochage scolaire ne fasse pas consensus, certains motifs d'interruption de scolarité sont identifiés : démotivation, difficultés scolaires récurrentes, mal-être, pression à la réussite, dévalorisation. Dans ce contexte, la lutte contre le décrochage scolaire est une préoccupation importante que partagent tous les partenaires de l'école.

Comment mettre en commun les efforts des différents acteurs de manière pertinente afin de limiter les risques d'un décrochage scolaire ? Tel est le défi posé à l'école genevoise qui, selon la loi, se doit maintenant de garantir une formation à tous les élèves jusqu'à leur majorité.

Des hypothèses pour lutter contre le décrochage scolaire ont été émises, telles que le besoin de renforcer la communication en particulier dans la relation famille-école, grâce, entre autre, à une meilleure information sur le milieu scolaire, ses attentes et ses enjeux. La prise en compte globale de l'élève semble également être un incontournable, qui doit aussi permettre de rendre l'élève en difficulté acteur de son parcours scolaire. Elle devrait également avoir pour effet un investissement plus important des familles concernées.

La collaboration professionnelle tant à l'interne des établissements qu'au sein des réseaux interprofessionnels participe fortement à favoriser une vision continue du parcours scolaire de chaque élève à besoins particuliers.

Ces échanges entre différents regards devraient mettre en lumière les éléments utiles à prévenir des risques liés à des facteurs familiaux, de santé, personnels, environnementaux et scolaires. Cette attention accrue et fine est requise dès la petite enfance.

Les enseignants et les professionnels en charge de l'élève se sentiraient ainsi moins isolés dans leurs réflexions et dans leurs prises de décisions au quotidien.

L'échange devrait entraîner la construction de définitions consensuelles, de concepts partagés et de mutualisation des projets déjà éprouvés dans certaines structures. De tels projets seraient également bénéfiques à tous les élèves accueillis au sein des classes genevoises.



## 7. INTERVENTION CONCLUSIVE DE MADAME ANNE EMERY-TORRACINTA, CONSEILLÈRE D'ETAT

Je tiens tout d'abord à dire un grand merci à toutes celles et tous ceux qui ont organisé cette journée et qui ont œuvré à sa réussite. Merci aussi à celles et ceux qui y ont participé, qui ont donné de leur temps sur tout un samedi.

Je vous ferai maintenant part de quelques remarques suite à la table ronde, mais aussi sur d'autres éléments abordés durant cette journée.

Ce qui m'a frappée, comme vous tous j'en suis certaine, c'est d'abord cette volonté, ce besoin que nous avons d'échanger, tout en nous disant dans le même temps que nous n'avons pas forcément un langage commun entre nous. J'avais toutefois le sentiment, en vous écoutant, qu'on parlait la même langue, qu'on défendait les mêmes valeurs, qu'on avait envie d'aller sur le même chemin.

Ce sont toutefois parfois les pratiques professionnelles qui diffèrent et qu'on ne connaît pas qui posent problème. Ce sont elles que l'on doit décloisonner. Leur décloisonnement, et ceci a été dit, c'est un travail que l'on peut effectuer sans moyens supplémentaires.

Ce qui nous paralyse beaucoup, ce sont nos habitudes. Il est vrai qu'on a l'habitude, lorsqu'on est enseignant, de travailler seul. A ce propos, un de mes premiers directeurs d'école disait que l'enseignement était une profession libérale. Il entendait par là que l'enseignant est finalement seul dans sa classe et que, même s'il a un programme à suivre, il fait un peu ce qu'il veut.

On découvre que ce n'est plus vraiment possible aujourd'hui parce que les classes sont beaucoup trop hétérogènes, que les difficultés sont multiples, que la société elle-même est devenue complexe, multiple, fragmentée et que l'enseignant qui doit faire face à toutes ces difficultés ne peut plus le faire seul.

Au fond, on a hérité d'une école peut-être conçue pour le XIX<sup>ème</sup> siècle, une époque où la société était, en tout cas par quartiers, beaucoup plus homogène. Il y avait des quartiers favorisés et des quartiers défavorisés, mais on savait, lorsqu'on était enseignant, à quel public on s'adressait dans une classe. Aujourd'hui, on se trouve face à un public large, multiple et vis-à-vis duquel on n'arrive plus à faire face tout seul.

On doit donc travailler avec les autres, et cela demande effectivement de l'organisation pour dégager du temps. Mais, comme cela a été rappelé, tout ce temps que l'on aura dégagé, on le gagnera ensuite. Ce travail ne dépend pas de moyens financiers supplémentaires : c'est davantage une question d'organisation interne du département, d'une volonté d'aller de l'avant, de sortir des silos.

On a parlé de nos différentes représentations, de langage commun. J'ai été frappée, au tout début de la table ronde, par une allusion, au projet éducatif individualisé (PEI). Si on parle de langage commun, ce que l'on peut imaginer, c'est d'avoir un seul PEI sur le plan cantonal. Il serait peut-être intéressant, à un moment donné, de se dire qu'un enfant peut sortir d'une institution privée et aller dans le public ou l'inverse, que l'on peut imaginer des passages. Ce sera peut-être le premier pas vers ce langage commun.

Il a aussi été question de coûts. Vous le savez, je défends une école avec davantage de moyens pour les élèves en difficulté. Il faudrait faire venir les députés dans nos écoles.

Je vous invite donc à leur dire « Venez voir ce qui se passe dans nos écoles, venez voir nos besoins, venez voir que l'on ne gaspille pas l'argent public ». Monsieur Serge Thomazet l'a bien dit : investir dans l'école, c'est investir dans l'avenir.

Il y a toutefois des catégories d'enfants, et notamment les enfants autistes, pour lesquels il n'y a pas encore assez de dispositifs inclusifs.

L'une des forces de Genève dans l'Ecole inclusive, qui commence dès la petite enfance, c'est d'avoir créé les centres d'intégration précoce pour l'autisme (CIPA), pour des enfants qui pourront être pris en charge dès leur plus jeune âge, dès que l'on a détecté leur autisme. Ceci est capital, car on sait que l'une des grandes problématiques de l'autisme, c'est celle des handicaps sur-associés qui viennent s'ajouter si l'enfant reste dans un monde qu'il ne comprend pas. Si l'enfant ne comprend pas le langage, il développera des handicaps associés beaucoup plus importants, des troubles du comportement, une déficience intellectuelle, etc. Plus le temps passera, moins l'enfant, moins le futur élève pourra, au fond, être intégré dans une classe ordinaire.

Investir pour les plus petits, c'est donc miser sur l'avenir. On dispose déjà actuellement de deux CIPA, auxquels s'ajoute un projet prévu d'agrandissement et, si vous lisez la réponse à la motion sur l'Ecole inclusive, vous constaterez que c'en est l'un des projets. L'idée étant que, d'ici 2018 ou 2019, on puisse ainsi prendre en charge une quarantaine d'enfants dans le canton. Cela correspondrait, semble-t-il, aux besoins cantonaux en ce domaine.

Mais cela va plus loin : une fois que les enfants sont passés par le CIPA dans lequel on aura pu développer leurs compétences, dans lequel on aura surtout pu éviter des handicaps associés, le projet consiste à les suivre ensuite dans l'école ordinaire avec un accompagnement dégressif. On postule que le personnel qui les a suivis dans le préscolaire pourra les accompagner à l'école et, petit à petit, se retirer - en tout cas partiellement - et permette ainsi la prise en charge d'autres enfants.

C'est un pari sur l'avenir et c'est un pari qui nécessitera d'engager quelques millions - en réalité relativement peu. Ce n'est rien par rapport à ce que coûte un adulte autiste qui se trouve sa vie durant dans une institution.

Je vous remercie de votre attention.

## 8. CONCLUSION DE LA JOURNÉE ET PERSPECTIVES

Dans le cadre de cette législature, le Conseil d'Etat s'est fixé comme objectif de développer l'école la plus inclusive possible pour répondre aux besoins différenciés des élèves, quels que soient leurs difficultés, leurs talents ou leur origine sociale. Il a, en conséquence, adopté un plan d'action spécifique et explicite pour l'Ecole inclusive.

Il n'existe cependant pas de modèle unique pour mettre en œuvre l'Ecole inclusive : les politiques et projets dans ce domaine sont définis en fonction des caractéristiques propres à chaque système éducatif et des moyens à disposition. La diversité des expériences en cours dans les pays du Sud comme du Nord n'a pas encore donné lieu à une analyse détaillée et un recensement des bonnes pratiques n'est pas encore disponible. Par ailleurs, les indicateurs standardisés pour rendre compte des résultats obtenus et les comparer font encore défaut.

Les études réalisées tant dans les pays de l'OCDE qu'en dehors de cet espace relèvent que les enfants avec des besoins éducatifs particuliers ou handicapés réussissent mieux lorsqu'ils sont inclus dans le système régulier. En effet, l'inclusion permet à ces derniers de mieux développer leurs compétences scolaires et sociales, élargissant ainsi les perspectives pour la construction de leur avenir personnel et professionnel. En outre, elle ne pèjore pas les apprentissages chez les autres élèves et favorise chez eux le développement de nouvelles valeurs liées à l'acceptation des différences individuelles.

Tous ces éléments ont été confirmés lors de la journée de travail et d'échange du 21 novembre 2015.

Il a été également relevé que l'Ecole inclusive est à considérer comme une vision à long terme, un projet global pour l'école genevoise qui doit être mis en œuvre de manière progressive et par étapes afin de viser l'élimination des inégalités touchant les personnes en situation de handicap ou tout autre enfant ou jeune dont la particularité du profil nécessite des aménagements spécifiques.

La journée du 21 novembre 2015 a en particulier mis en évidence l'importance de progresser en priorité dans deux domaines. Le premier domaine est celui de la collaboration entre professionnels et du travail interdisciplinaire: il s'agit de sortir d'une logique en silo encore trop présente et, constatant les fragilités du parcours scolaire et/ou de formation de certains élèves, menant trop souvent à une rupture de formation, de renforcer la continuité du parcours de chaque élève ou jeune, avec une attention particulière aux transitions.

Le second domaine est celui de la formation: les dispositifs de formation des enseignants devront fortement soutenir ces nécessaires évolutions, adoptant à leur niveau les adaptations nécessaires.

Le projet de développement de l'Ecole inclusive qui vise un élargissement progressif des projets et dispositifs inclusifs existants selon trois axes (les dispositifs destinés aux enfants et aux jeunes à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap, les dispositifs destinés au maintien des enfants et des jeunes en institution de la petite enfance, et en formation régulière, les dispositifs destinés à favoriser l'inclusion des enfants et des jeunes issus de la migration) se voit, en conséquence notamment des travaux et réflexions de la journée du 21 novembre 2015, adjoindre un quatrième axe de travail intitulé « Parcours et Fragilités », avec l'objectif de réduire les fragilités en renforçant la continuité du parcours de l'élève ou du jeune."

Ainsi dans la perspective du dialogue nécessaire entre tous les partenaires et d'une prise en compte de l'expertise terrain des milieux concernés sera créé un comité de projet « Parcours et Fragilités » interne au DIP, auquel seront associés des partenaires externes.

Ce nouvel axe de l'Ecole Inclusive prendra en particulier en compte les transitions scolaires entre degrés d'enseignement ainsi que les besoins liés à la nouvelle norme constitutionnelle de la formation obligatoire à 18 ans.

La journée du 21 novembre 2015 a mis en évidence le chemin qu'il reste encore à parcourir en faveur du développement le plus adéquat de chacun de nos élèves, des enfants et des jeunes dont l'école publique genevoise a la responsabilité.

Cette journée a aussi montré l'importance du développement et du maintien du dialogue ainsi que d'une collaboration transversale entre les différents acteurs impliqués.

Les participants sont ressortis renforcés de cette journée et des échanges qui s'y sont déroulés. Le DIP s'est engagé à poursuivre et développer les projets et les collaborations en matière d'Ecole inclusive, avec le soutien et l'aide de chacun. Ceci, sous réserve que notre canton se donne les moyens pour permettre la poursuite de cet objectif prioritaire pour l'école et la société de demain: offrir une éducation de qualité en respectant la diversité, les besoins et les capacités de chaque élève, de maximiser le potentiel intellectuel, physique et social de chacun et d'assurer un climat scolaire non discriminant.

## 9. ANNEXES

### 9.1. PRÉSENTATION DE MONSIEUR SERGE THOMAZET

[http://ge.ch/dip/media/site\\_dip/files/imce/doc/ecole-inclusive/151121-presentation-thomazet.pdf](http://ge.ch/dip/media/site_dip/files/imce/doc/ecole-inclusive/151121-presentation-thomazet.pdf)

### 9.2. PRÉSENTATION DE MADAME PAOLA MARCHESINI

[http://ge.ch/dip/media/site\\_dip/files/imce/doc/ecole-inclusive/151121-presentation-marchesini.pdf](http://ge.ch/dip/media/site_dip/files/imce/doc/ecole-inclusive/151121-presentation-marchesini.pdf)

### 9.3. PRÉSENTATION DE MADAME CHANTAL RENEVEY FRY

[http://ge.ch/dip/media/site\\_dip/files/imce/doc/ecole-inclusive/151121-presentation-renevey-fry.pdf](http://ge.ch/dip/media/site_dip/files/imce/doc/ecole-inclusive/151121-presentation-renevey-fry.pdf)

#### Image 1:

République et Canton de Genève — Service d'hygiène No 1.

---

**CASIER SANITAIRE DES ECOLES**

---

*Commune de :*

*Ecole de :*

*Date de la construction :*

*Rapport avec les constructions voisines :*

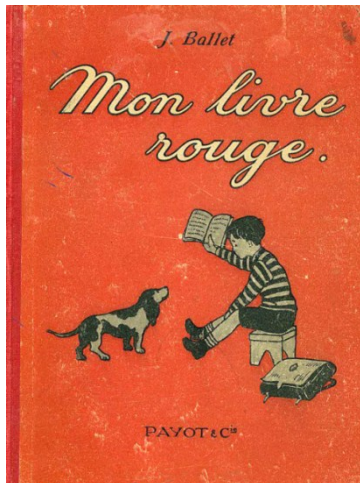
*Mode de chauffage :*

*Eau :*

Image 2:

Années scolaires . . . . .		
Nombre total des classes . . . . .		
Nombre total d'enfants . . . . .		
Moyenne des absences pour cause de maladie		
Moyenne des renvois par le médecin . . . .		
Maladies infectieuses signalées pendant l'année	}	Scarlatine . . . . .
		Diphthérie . . . . .
		Rougeole . . . . .
		Coqueluche . . . . .
		Autres maladies infectieuses . . . . .
		Maladies parasitaires pédiculose, gale, etc.
Résultats du carnet sanitaire des écoliers en %	Examen général	Bon état général . . . . .
		Tuberculoses . . . . .
		Déformation de la colonne vertébrale . . . . .
		Goitre . . . . .
		Arriérés . . . . .
	Examens spéciaux	Affection des yeux . . . . .
		— des oreilles . . . . .
		— de la gorge . . . . .
		Végétations . . . . .
		Affections des dents exigeant des soins
Constatations concern!	}	Classes . . . . .
		Mobilier scolaire . . . . .
		Vestiaire . . . . .
		Corridors . . . . .
		Salles de gymnastique et salles communes
		Préaux . . . . .
		Lieux d'aisance . . . . .
		Entretien des locaux
Autres observations . . . . .		

### Image 3:



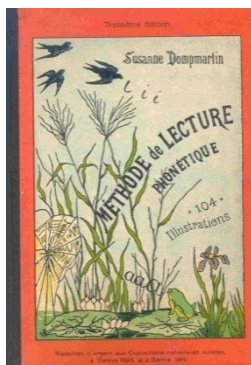
(Collection de la CRIEE)

### Image 4:



(Collection de la CRIEE)

### Image 5:



(Collection de la CRIEE)



### Image 6:



(Collection de la CRIEE)

### Image 7:



(Collection de la CRIEE)

### Image 8:



(<http://www.langjahr-film.ch>, "Rhythmik", 1956)

### Image 9:



(Années 1920, Collection de la CRIEE – 11255 /1 et 2 et 9907/3)

### Image 10:



(Années 1920, Collection de la CRIEE – 11255 /1 et 2 et 9907/3)

### Image 11:

**But des jeux.** M. Decroly reconnaît lui-même à ses jeux une triple utilité :

1° Ils servent à **cultiver l'attention spontanée** de l'enfant, et à **l'amener à un travail personnel**. Tous ceux qui ont travaillé à l'éducation des anormaux savent combien il est difficile d'occuper ces enfants et de leur faire employer leur temps utilement, quand ils ne savent encore ni lire, ni écrire, ni compter : nous avons justement ici un moyen de développer l'attention et l'activité des anormaux sans dépasser leurs capacités.

(Années 1920, Collection de la CRIEE – 11255 /1 et 2 et 9907/3)

### Image 12:

2° Ils servent à **contrôler les connaissances acquises** par l'enfant. Dès qu'un sujet nouveau a été abordé avec lui, il est appelé par un travail personnel, à montrer s'il a assimilé ce qu'on a essayé de lui inculquer.

3° Enfin, ces jeux sont précieux au maître comme **épreuves**, comme **tests**, soit pour établir le niveau mental de l'enfant à son entrée dans la classe ou dans l'institut, soit pour mesurer ses progrès.

(Années 1920, Collection de la CRIEE – 11255 /1 et 2 et 9907/3)

### Image 13:



Enfant sourd intégré dans une classe ordinaire

(Rapport sur la gestion du Conseil d'Etat pour l'année 1981, tiré-à-part DIP, p. 21)

### Image 14:



Exercice de langage et d'organisation de l'espace dans une classe d'adaptation enfantine

(Rapport sur la gestion du Conseil d'Etat pour l'année 1972,  
tiré-à-part DIP, p. 23)

# L'ÉCOLE INCLUSIVE À GENÈVE

**Département de l'instruction publique,  
de la culture et du sport (DIP)**

☎ 022/546.69.00

✉ infodip@etat.ge.ch

📍 Rue de l'Hôtel-de-Ville 6  
Case postale 3925  
1211 Genève 3

Pour plus d'information:

<http://www.ge.ch/dip/ecole-inclusive/>

