



Date de dépôt : 21 juin 2024

Rapport

de la commission de l'enseignement, de l'éducation, de la culture et du sport chargée d'étudier le projet de loi de Cyril Mizrahi, Marjorie de Chastonay, Marc Falquet, Boris Calame, Jocelyne Haller, Emmanuel Deonna, Youniss Mussa, Nicole Valiquer Grecuccio, Jean-Charles Rielle, Glenna Baillon-Lopez, Grégoire Carasso, Amanda Gavilanes, Léna Strasser, Badia Luthi, Sylvain Thévoz, Christian Zaugg, Aude Martenot, Guy Mettan, Françoise Nyffeler, Philippe de Rougemont, Anne Bonvin Bonfanti, Adrienne Sordet, Maria José Quijano Garcia, Yves de Matteis, Marta Julia Macchiavelli, Pierre Eckert modifiant la loi sur l'instruction publique (LIP) (C 1 10) (*Pour une véritable inclusion, cessons de séparer les enfants différents !*)

Rapport de majorité de Christo Ivanov (page 4)

Rapport de minorité de Cyril Mizrahi (page 53)

Projet de loi (13245-B)

modifiant la loi sur l'instruction publique (LIP) (C 1 10) (*Pour une véritable inclusion, cessons de séparer les enfants différents !*)

Le GRAND CONSEIL de la République et canton de Genève
décrète ce qui suit :

Art. 1 Modifications

La loi sur l'instruction publique, du 17 septembre 2015, est modifiée comme suit :

Art. 8, al. 3 (nouveau, les al. 3 à 10 anciens devenant les al. 4 à 11)

³ Chaque école du degré primaire doit être équipée pour accueillir une ou plusieurs classes inclusives et spécialisées au sens de l'art. 33A de la présente loi. Le département définit les modalités, après consultation des communes, des groupements de communes et des milieux concernés.

Art. 32, al. 4 (nouvelle teneur)

⁴ Le passage des bénéficiaires d'une structure d'enseignement ou de formation spécialisée ou régulière à une autre est possible en tout temps en fonction de l'évolution de ses besoins.

Art. 33A Scolarisation spécialisée (nouveau)

Classes inclusives

¹ Sous réserve de l'alinéa 2, la scolarisation spécialisée a lieu au sein d'un groupe spécialisé d'au maximum 4 élèves inclus dans une classe régulière, ainsi dénommée classe inclusive. Le taux d'encadrement minimum est d'un équivalent temps plein (ETP) d'enseignement spécialisé, en plus de l'enseignant ou de l'enseignante de la classe régulière, dont l'effectif est réduit pour tenir compte de l'inclusion des élèves à besoins particuliers. En cas de besoin, la classe régulière et le groupe spécialisé peuvent effectuer des activités spécifiques de manière indépendante.

Classes spécialisées en établissement d'enseignement régulier

² Lorsque la scolarisation en classe inclusive est incompatible avec les besoins de l'élève, la scolarisation spécialisée a lieu au sein d'une classe spécialisée située au sein d'un établissement d'enseignement régulier. Le taux d'encadrement minimum est d'un ETP d'enseignement spécialisé pour 3 élèves, et l'effectif maximum de la classe spécialisée est de 8 élèves. Chaque fois que possible, des enseignements et activités communes sont organisés avec une classe régulière.

Principe de proximité

³ Les classes inclusives et les classes spécialisées sont réparties dans l'ensemble des établissements d'enseignement régulier du canton. Les élèves sont scolarisés, dans le respect de leurs besoins, dans la classe la plus proche de leur domicile, afin de réduire le temps de transport et de favoriser leur inclusion sociale dans leur quartier ou leur région de domicile.

Etablissements d'enseignement spécialisé

⁴ Le règlement définit, après consultation des milieux concernés, dans quels cas la scolarisation spécialisée peut avoir lieu dans des établissements d'enseignement spécialisé distincts. Chaque fois que possible, des enseignements et activités communes sont organisés avec des classes régulières.

Art. 150, al. 3 (nouveau)

Disposition transitoire relative à la scolarisation spécialisée (art. 33A)

³ L'article 33A de la présente loi est mis en œuvre dans un délai de 5 ans à compter de l'entrée en vigueur de la modification du ... (*à compléter*). Tant que cette disposition n'est pas mise en œuvre, le nombre d'établissements spécialisés distincts des établissements réguliers ne peut pas être augmenté.

Art. 2 **Entrée en vigueur**

La présente loi entre en vigueur le 1^{er} août 2023.

RAPPORT DE LA MAJORITÉ

Rapport de Christo Ivanov

La commission de l'enseignement, de l'éducation, de la culture et du sport a été présidée par M^{me} Ana Roch et M. Xavier Magnin lors des séances du 20 mars 2024, du 24 avril 2024, des 8, 15, 22 et 29 mai 2024 et du 5 juin 2024.

Ont assisté : M^{me} Anne Hiltbold, conseillère d'Etat, DIP, à l'ensemble des séances, et M. Eric Tamone, directeur général de l'office médico-pédagogique (OMP), DIP, aux séances des 15 et 29 mai.

Les procès-verbaux ont été tenus avec précision par M^{me} Carla Hunyadi.

Séance du 20 mars 2024

La présidente met aux voix le dégel du PL 13245-A :

Oui : 14 (3 S, 2 Ve, 1 LJS, 2 MCG, 1 LC, 3 PLR, 2 UDC)

Le dégel du PL 13245-A est accepté.

Séance du 24 avril 2024

Audition conjointe de M. Olivier Dufour, M^{me} Céline Laidevant et M^{me} Elvira David-Coppex pour les associations suivantes : La FÉGAPH, Insieme-Genève et Autisme Genève

M. Dufour fait savoir qu'ils remettront les documents demain au secrétariat. Le Grand Conseil avait majoritairement souhaité le développement de l'inclusion dans le cadre des travaux de la motion 2247 en décembre 2014. Et récemment, le DIP a présenté un rapport RD 1502. S'il est vrai que 2900 élèves ont accès aux divers dispositifs inclusifs, c'est encore 43% d'entre eux qui ont un accès spécifiquement au dispositif séparatif.

L'ONU a un comité qui observe l'application des conventions internationales, dont la convention relative aux droits des personnes handicapées que la Suisse a ratifiée il y a une dizaine d'années. En 2022, ce comité d'observation a souligné avec préoccupation que le système suisse de formation était encore d'abord orienté vers les systèmes ségrégatifs.

Le comité de l'ONU a recommandé de faire en sorte que l'application de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée et de certaines politiques cantonales n'ait pas pour effet d'orienter les enfants handicapés vers l'éducation spécialisée. C'est la recommandation

qu'a faite l'ONU il y a deux ans. Le constat c'est que, malgré tous les efforts fournis, le système genevois reste actuellement dans ce système d'orientation ségrégative. Hormis le fait que le PL qui est présenté propose d'allouer différemment les moyens et ressources actuelles, l'insuffisance de l'inclusion scolaire a des répercussions sur l'inclusion des personnes handicapées tout au long de leur vie. Ce sont donc des enjeux majeurs.

Il donne quelques chiffres : les enfants moins scolarisés sont moins formés, donc ils ont moins accès au marché de l'emploi et sont donc plus dépendants des prestations sociales diverses (quand ils y ont accès). Il prend des exemples simples sur l'activité professionnelle des personnes de 16 à 64 ans vivant en ménage privé : si on prend des personnes avec incapacité (toutes problématiques confondues), près de 68% sont actives, alors que pour les personnes sans incapacité c'est 84%. Pour les personnes au chômage, c'est 5% des personnes avec incapacité et 3,7% seulement des personnes sans incapacité. Et pour les personnes qui ne sont pas actives professionnellement, près de 27% pour les personnes avec incapacité alors que ce n'est que 12% pour les personnes sans incapacité.

Si on prend la question des niveaux de formation, pour les personnes avec incapacité, celles qui ont suivi une scolarité obligatoire seulement c'est 12%, alors que c'est moins de 9% pour la population sans incapacité. 41,6% des personnes avec incapacité atteignent le degré tertiaire, mais c'est 51% pour les personnes sans incapacité. On voit qu'il y a une difficulté et qu'un des enjeux de l'école inclusive est de permettre à ces personnes de s'épanouir dans une vie générale au même niveau et de la même manière que les autres.

Depuis longtemps, la FéGAPH et les associations membres ont demandé que le projet soit prioritaire, cohérent et continu, et que des aménagements soient mis en place. Ces élèves ont tous droit à une école qui inclut, instruit et les forme à la citoyenneté. L'important est que chaque élève puisse avoir une place dans l'école de son quartier, que les élèves aient prioritairement accès à des projets et programmes scolaires adaptés, que les enseignants de l'école ordinaire et spécialisée suivent une formation obligatoire pour pouvoir accompagner les élèves. Dans le rapport RD 1502, on voit qu'un certain nombre de choses sont en train d'être mises en place. Il faut que les moyens financiers soient alloués pour la réalisation de l'école inclusive.

Il s'agit non pas d'engager de nouvelles ressources, mais d'allouer autrement celles qui sont utilisées actuellement dans le système séparatif. Il faut garantir l'inclusion dans chaque école, mais il y aura toujours des élèves qui ne pourront pas aller dans des classes inclusives et devront aller dans des écoles spécialisées. Ce qui est intéressant c'est que le projet de loi est pragmatique et propose d'utiliser l'expérience du canton du Tessin. Il ne va

prendre qu'un seul chiffre : au Tessin, il y a seulement 350 élèves en milieu spécialisé (1 ‰). A Genève, cela ferait 500 élèves, mais il y en a 2000. Le PL propose une échéance de 5 ans pour aboutir à ce projet. Il pourrait être objecté que l'école primaire et notamment les constructions dépendent des communes. Il l'admet, sauf que la constitution cantonale s'applique aussi aux communes.

M^{me} Laidevant rappelle qu'il y a 30 ans, en 1994, était déposée une pétition pour l'intégration scolaire. 30 ans plus tard, on est sur le même sujet. Certes, des choses ont évolué, mais ils comptent sur le changement des visions des politiques pour faire une société plus inclusive. En tout cas, ils croient que les enfants à besoins particuliers doivent dès leur plus jeune âge pouvoir bénéficier des mêmes prestations que les autres enfants. En 2022, ils ont fait une prise de position Insieme-Genève justement sur l'inclusion scolaire. Quand ils parlent d'inclusion, c'est vraiment l'idée que tout le monde soit ensemble. Ils allaient même un tout petit peu plus loin que le PL avec le modèle du Tessin, tout en souhaitant que les enfants soient inclus de manière individuelle.

Le droit à l'école inclusive a été mis en avant du moment que la Suisse a adhéré à la convention de l'ONU. Dans son rapport, le comité de l'ONU mentionnait déjà un manque de ressources pour l'école inclusive en Suisse. Les ressources humaines et financières sont plutôt concentrées sur les milieux institutionnels séparés que sur les projets d'inclusion. Par rapport au PL, ils adhèrent pleinement à ce qui est mentionné. Les points repris sont une bonne base et avec cela ils devraient pouvoir aller de l'avant de manière satisfaisante. Aujourd'hui, ils constatent que les enfants sont orientés vers l'éducation spécialisée et que, une fois qu'ils sont sur ce schéma, il y en a très peu qui peuvent rejoindre l'école ordinaire.

L'art. 32 prévoit que le passage d'une structure à une autre est très important. Il est essentiel que les enfants puissent passer d'un système à l'autre. C'est possible et faisable si les moyens sont alloués. Un autre élément intéressant dans le PL est le co-enseignement qui permet aux enseignants de s'apporter du soutien et de créer une nouvelle dynamique. Dans le canton de Vaud, il y a 27 élèves, dont une dizaine sont inclus dans une classe, avec deux enseignants dont l'un est un enseignant spécialisé.

Les résultats sont positifs et ils ont renouvelé l'expérience, car ils constatent que les élèves inclus ont de réels bénéfices : ils sont motivés, ils développent plus d'autonomie et acquièrent de nouvelles compétences et une meilleure confiance en eux. Dans le cadre de ce projet, ils ont aussi une posture d'apprenants. De ce fait, ils vont aussi plus loin. Ils sont acteurs de l'école de leur quartier. Cela permet aux enseignants d'échanger et de trouver de nouvelles façons d'enseigner. Cela fait des décennies que les parents se battent pour que les enfants puissent aller dans l'école de leur quartier. C'est une

grande déception pour les familles d'aller en enseignement spécialisé et souvent ils ne comprennent pas très bien comment est fabriqué cet enseignement. Le fait que les enfants soient avec d'autres enfants qu'ils connaissent leur permet d'avoir un environnement plus sécurisant, ce qui les aide à passer à d'autres étapes.

Au niveau des propositions, ils sont convaincus que les solutions diversifiées peuvent répondre aux besoins diversifiés des différents élèves. Avec des solutions plus inclusives et diverses propositions, ils seront amenés à sensibiliser les enseignants ordinaires. Ils pensent qu'il est aussi nécessaire de pouvoir poursuivre l'appui avec un accompagnement individuel en classe. Dans le projet de loi, les solutions proposées lui semblent réalistes et ne vont pas forcément nécessiter des moyens financiers plus importants s'ils sont réalloués. A Insieme, ils sont convaincus que, si le monde politique peut impulser cette notion d'inclusion scolaire, les choses bougeront. Ils comptent donc aussi sur eux pour pouvoir aller de l'avant et faire bouger les choses.

Il faut anticiper tout ce qui concerne la formation et l'inclusion professionnelle. Et pour cela il faut que les élèves fassent des apprentissages à l'école pour pouvoir aller plus loin. L'école inclusive n'est pas une fin en soi mais un modèle de société à construire, dans lequel chacun a un rôle à jouer. Les parents disent que tout va lentement alors que les enfants grandissent vite. Ils ont besoin de voir que les choses bougent rapidement.

M^{me} David-Coppex tient à faire savoir qu'elle a un enfant autiste. Elle va donc parler des situations en lien avec l'autisme. Il n'y a pas si longtemps on parlait de 1 cas d'autisme sur 2000. Aujourd'hui, c'est presque 2%. Il faut partir du principe que la diversité existe et que, dans ces conditions, il n'est pas imaginable de continuer la ségrégation, car il y a des profils de plus en plus divers et qui d'un côté sont très exigeants mais aussi très riches. Si l'enseignement spécialisé faisait son travail, c'est-à-dire faire progresser les enfants vers l'enseignement ordinaire, ils ne seraient pas là aujourd'hui. Le spécialisé qui est proposé actuellement n'est pas du spécialisé. On met tous les enfants avec des caractéristiques diverses ensemble.

Les enseignants sont peut-être plusieurs, mais ils doivent tenir compte des problématiques des uns et des autres. Ils n'ont pas les outils pour s'occuper des uns et des autres. On dit qu'ils ont un projet éducatif individuel, mais c'est impossible s'il y a une grande diversité de profils. L'enseignant ordinaire n'a pas les moyens de gérer cela. Ce n'est pas la peine d'envoyer les enfants qui ont des diagnostics au fin fond de la campagne genevoise pour qu'ils soient dans une petite classe avec un enseignant un peu démuni alors que, en mettant des classes intégrées dans l'école et en formant les enseignants, tout le monde y gagne. Ce projet ne va pas nécessiter beaucoup plus de financement.

Elle pense aussi que la réallocation des moyens actuels pourrait suffire. Dans le cours d'introduction à l'autisme, l'année dernière, 230 personnes étaient inscrites. Les enseignants sont intéressés. Le fait de donner un cadre légal, de montrer qu'il y a une volonté de le faire, cela peut motiver les équipes de l'ordinaire et de l'OMP. L'OMP a toujours le sentiment d'être mis à l'écart. Elle pense que faire venir les gens de l'enseignement spécialisé dans l'ordinaire serait très motivant, avec ainsi un projet qui mène les enfants à devenir des adultes autonomes et indépendants. Elle espère qu'ils vont écrire l'histoire.

M. Dufour indique encore que ce PL reprend de nombreuses discussions du conseil de la FÉGAPH qui avaient eu lieu fin 2022. Beaucoup d'éléments ont été largement discutés entre les différentes associations plusieurs fois. Finalement, beaucoup d'éléments discutés se retrouvent dans ce PL. La FÉGAPH soutient évidemment ce projet de loi.

Une commissaire (PLR) revient vers M. Dufour sur les moyens et le fait que ça ne demanderait pas tant de ressources que cela. Pourtant, le PL prévoit un doublement des enseignants. Elle demande ce que cela signifie.

M. Dufour répond qu'ils ont des ressources financières et d'enseignants, qui sont actuellement dans l'enseignement spécialisé séparatif en particulier. Il s'agit d'user des ressources actuelles. Ils ont entendu qu'il y a des discussions sur le temps de présence et de formation des enseignants. Dans le rapport RD 1502, un certain nombre de choses sont mises en avant. Il faut prendre les ressources qu'il y a maintenant pour pouvoir petit à petit les insérer dans les quartiers, en diminuant aussi le nombre de classes spécialisées.

Une commissaire (PLR) comprend donc qu'ils préconisent une formation de *tous* les enseignants.

M. Dufour répond qu'effectivement, dans la formation de base, il doit y avoir plus de formation et de sensibilisation. Et pour les enseignants qui s'occuperont plus des classes intégratives, il faut qu'ils aient accès à des formations complémentaires.

Une commissaire (PLR) demande ce qu'ils préconisent comme modèle pour les enfants à besoins très spécifiques.

M. Dufour explique qu'ils sont conscients qu'après l'enseignement primaire, il y a des enfants qui ont des besoins spécifiques et qui ne pourront pas bénéficier de l'école inclusive. Il s'agit dans ce cas que les classes spécialisées se trouvent dans l'école de quartier. Il est donc proposé qu'il y ait une telle école par quartier.

Une commissaire (PLR) revient sur le fait que M^{me} David-Coppex a dit que l'école spécialisée ne remplissait pas sa mission. Elle demande si ce n'est pas

l'école spécialisée qu'il faut garder et améliorer, plutôt que de complètement supprimer un système.

M^{me} David-Coppex pense que le système de l'OMP a été mis en place à un moment où il y avait beaucoup d'argent et où c'était la mode de faire des écoles spécialisées. C'est parti dans une expansion hors de contrôle. Les dialogues les plus intéressants et enthousiasmants avec les collaborateurs de l'OMP s'instaurent avec ceux des collaborateurs qui travaillent dans des classes intégrées ordinaires. Ce système ne fonctionne que pour des situations très particulières. Il faut un système spécialisé, c'est important. Son fils devait aller dans le spécialisé, qui de prime abord paraissait très bien. Elle était allée voir la présidente d'Autisme Genève qui le lui a déconseillé. Son fils n'avait pas besoin de rencontrer d'autres enfants autistes.

Un commissaire (UDC) aimerait revenir sur la diversité des cas. Il demande comment cela se passe au niveau de l'évaluation pour les élèves et de l'orientation, par exemple à la fin de l'école primaire.

M^{me} David-Coppex répond qu'il y a des enfants autistes qui sont inclus dans l'ordinaire et qui arrivent à s'y habituer et à faire leur chemin. Il y en a qui ont besoin d'être accompagnés. L'école doit s'adapter aux besoins de ces élèves. Il y a quelques années au cycle, si un élève était nul en allemand mais voulait être menuisier, ce n'était pas grave. Il y avait des possibilités de dérogation et d'aménagements.

Un commissaire (UDC) revient sur le fait que les parents manqueraient d'informations et il demande ce qu'ils préconisent.

M^{me} David-Coppex constate de grandes difficultés dans la collaboration entre parents et professionnels. Dans certains cas, les parents reçoivent une certification. Il manque également les outils pour travailler avec les enfants à la maison. Ce serait un axe intéressant à développer. Il faut que le système soit plus flexible.

Un commissaire (UDC) demande si elle a l'impression qu'il y a eu une évolution, mais qui reste malgré tout assez lente.

M^{me} David Coppex ne connaît pas les statistiques, mais, par exemple, les enfants sont orientés à la lecture du dossier, sans une rencontre avec l'enfant.

Un commissaire (S) voulait rebondir sur certains éléments qui ont été évoqués par sa préopinante. En tant qu'auteur de ce PL, il tient à dire que celui-ci ne vise pas à supprimer l'enseignement spécialisé, mais fait une distinction entre l'enseignement spécialisé et le fait qu'il soit séparé. Il faut autant que possible en finir avec cette séparation et faire en sorte que l'enseignement spécialisé soit dispensé dans l'enceinte de l'école régulière. C'est vraiment l'idée du transfert de charges.

Audition de M^{me} Caroline Hess-Klein, cheffe du département égalité d'Inclusion Handicap, qui intègre la séance par vidéoconférence

M^{me} Hess-Klein remercie la commission de sa flexibilité. Elle est chargée de cours à la faculté de droit à l'Université de Bâle. Par souci de transparence, elle relève le fait que son préopinant travaille dans l'organisation dont elle est responsable. Elle a envie de partager avec la commission le cadre juridique. Elle aimerait rappeler que la Suisse a ratifié une convention il y a 10 ans, qui place la personne handicapée au centre des droits et ancre leurs droits à participer pleinement à notre vie en société. C'est une perspective nouvelle qui est mise sur les personnes en situation de handicap. Pendant longtemps, le droit s'est plutôt concentré sur l'aspect des assurances sociales. Cela vaut tout particulièrement pour le domaine de la formation parce qu'ils ont fait l'expérience que la séparation n'est pas la solution.

La probabilité que les personnes qui commencent leur carrière en institution spécialisée arrivent à intégrer le marché du travail ordinaire est bien moins élevée qu'une personne qui a suivi l'école ordinaire. Ce n'est pas uniquement une question éthique ou théorique mais aussi économique. Lorsqu'on sépare les personnes, cela a aussi des conséquences. La Suisse a ratifié cette convention qui dit que tout Etat qui a ratifié ladite convention doit garantir un système éducatif inclusif, et ce à tous les niveaux. Quand on se penche sur la législation genevoise, on a l'impression sur le papier que c'est un peu mieux que dans d'autres cantons, car il est mentionné qu'il faudrait préférer l'intégration à la séparation.

Le canton de Genève a ratifié l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, qui prévoit le principe de l'intégration plutôt que de la ségrégation. Le problème est le suivant : dans les faits, le plus souvent, le système sur place conduit à une séparation des enfants en situation de handicap. On peut se demander pourquoi. Inclusion Handicap propose un service de conseil juridique.

Ils ont énormément de familles, de jeunes qui les contactent et ils constatent que, très souvent, le système fait que si un parent veut que son enfant aille à l'école régulière, ils vont évaluer la situation et arriver à la conclusion que c'est trop compliqué et qu'ils n'ont pas les ressources, et vont orienter l'enfant en école spécialisée séparée. Le problème du système c'est qu'on ne se donne même pas le moyen de réaliser une inclusion de l'enfant dans l'école régulière. C'est ce qu'a constaté le comité de l'ONU : dans les faits le système conduit encore trop souvent à l'exclusion des enfants en situation de handicap. Que faire pour réussir l'inclusion des enfants handicapés ? Il faut transférer les ressources qui sont déjà investies dans l'éducation des enfants en situation de handicap. Ils n'ont même pas encore mis sur pied un système inclusif.

Quel que soit le système qu'on choisit, on a un certain consensus qui dit que notre société ne laisse pas les personnes en situation de handicap toutes seules avec leur destin. Il y a une responsabilité de la société de faire en sorte que ces personnes soient soutenues. Elle a l'impression que personne ne remet cela en cause. La question est de savoir comment investir l'argent prévu pour ces personnes. Elle en vient au PL qui propose de mettre en œuvre le droit international (la convention relative aux droits des personnes handicapées) en reprenant en grande partie un projet qui existe déjà dans le canton du Tessin, donc un système qui existe.

Elle a beaucoup parlé de la convention de l'ONU, mais il y a aussi au niveau de la Constitution fédérale un droit à l'enseignement de base suffisant et gratuit pour les personnes en situation de handicap et une interdiction de la discrimination. Son estimation est que ce PL est une réponse possible à ce que demande la convention. Ce serait la façon que pourrait adopter le canton de Genève pour mettre en œuvre un système d'éducation inclusif. C'est un projet assez nuancé, qui prévoit plusieurs formes d'inclusion, et notamment de maintenir la possibilité d'établissements séparés dans les cas où c'est nécessaire.

Le président demande quelle est la situation des autres cantons, qui semblent moins avancés que le Tessin notamment.

M^{me} Hess-Klein dit que les statistiques sont très mauvaises. Au moment où Inclusion Handicap a établi le rapport qu'elle a rendu aux Nations Unies pour exposer la situation des droits des personnes handicapées en Suisse, ils ont dû constater que les statistiques sont mauvaises dans tous les domaines, y compris dans celui de l'éducation. Ce sont des chiffres qui datent de quelques années déjà, mais au niveau suisse on peut admettre qu'il y a environ 50% des enfants en situation de handicap qui sont intégrés à l'école régulière et 50% qui fréquentent des établissements séparés. Ensuite, cela varie selon les cantons. Elle n'a pas de chiffres, mais le canton de Genève n'est pas particulièrement avancé.

Un commissaire (S) rappelle que, sur la question d'une classe spécialisée par établissement, le PL n'est pas aussi catégorique que cela. Il conserve tout de même une certaine souplesse. Les classes inclusives et spécialisées doivent être réparties sur l'ensemble du territoire et ensuite les enfants doivent aller dans la classe qui est la plus proche de leur domicile. C'est une formulation assez souple. Il considère que, de ce point de vue là, le PL apporte un certain progrès. Il demande si la formulation de l'art. 33 al. 3 du projet les satisfait.

M. Dufour trouve que le projet est pragmatique. En tout cas, il s'approche beaucoup de la convention de l'ONU. Le principe de proximité a beaucoup

d'avantages : le temps de déplacement est du temps éducatif en moins alors que ces jeunes ont justement besoin de ce temps. C'est un principe général qui permet d'être pragmatique et d'avancer suffisamment. L'idée c'est qu'on avance clairement par rapport à cela.

Un commissaire (S) a entendu qu'elle était un peu sceptique par rapport à l'art. 33A al. 4. A titre personnel, il n'aurait tout simplement pas mis cet article. S'il l'a mis, c'est parce que cela correspond à des demandes de certains groupes de handicaps très spécifiques. Il a laissé cette possibilité. Il demande si elle estime qu'il faudrait biffer cette disposition et faire le bonheur de ces familles contre leur gré.

M^{me} Hess-Klein pense que le comité des droits des personnes en situation de handicap de l'ONU parviendrait à la conclusion qu'une disposition qui maintient des établissements séparés destinés uniquement à des personnes en situation de handicap est contraire à l'art. 24 de la convention. Le projet tel que proposé contient tellement d'éléments qui vont en direction de l'inclusion que cela compense quelque part ce défaut. En se dotant d'une loi même avec cette disposition, c'est un immense pas en avant. Ce qu'il faut relever, c'est que ce qui est toujours nécessaire est de faire en sorte que tout enfant obtienne le soutien dont il a besoin pour traverser sa scolarité de base. C'est une question politique.

Une commissaire (Ve) a une question assez concrète : en tant que mère d'un garçon TSA, elle pense qu'on a oublié que c'est aussi un problème social. Le principe de proximité posé par le PL est fondamental. Le fait de mettre en place le système spécialisé dès le plus jeune âge casse toute la vie sociale de ces jeunes pour l'avenir. Mais aussi pour les familles. C'est très compliqué d'un point de vue social aussi. Elle en vient à sa question sur le principe de la réalité : elle demande ce qu'ils pensent de faire une réallocation de personnel dans des containers. Elle demande comment ils accueilleraient cette proposition.

M^{me} Laidevant donne l'exemple d'une classe qui est dans un container et cela ne pose de problème à personne. Si cela ne pose pas de problème, il n'y a pas de raison que cela ne se fasse pas. Il faudra peut-être faire attention aux aménagements si besoin.

M. Dufour complète en disant que les bâtiments supplémentaires sont faits de containers. Le DIP doit faire face à de la demande supplémentaire. Après, il reste la question de l'accessibilité. Si un enfant a des problèmes de motricité, il faudrait que les salles soient accessibles. Toute cette question de l'inclusion sociale est importante, car les parents sont parfois un peu mis à part. « La différence est normale » est un de leurs slogans à la FÉGAPH. Les parents sont

aussi stigmatisés d'une certaine manière. Mais si les bâtiments sont accessibles, conformes à la sécurité, etc., il n'y a pas de difficulté spécifique.

M^{me} Hess-Klein pense qu'un aspect n'a pas été assez évoqué, c'est le fait que ce n'est pas possible pour les enseignants et pour les enfants sans handicap. Ces arguments sont à prendre au sérieux. Les enseignants se retrouvent parfois seuls dans des situations difficiles. Ils ont un corps enseignant fatigué et des structures qui sont moyennement adaptées. C'est un PL qui propose un changement systémique. Et c'est justement ce changement systémique qui n'a pas encore eu lieu en Suisse.

Le président demande quelle est leur façon de voir les choses par rapport au parascolaire, notamment pour les repas de midi. Ensuite, il demande qui ne peut pas être scolarisé.

M^{me} Laidevant répond que ce sera un problème pour le parascolaire. Il faudra mettre en place des choses avec les communes pour qu'il puisse y avoir une avancée aussi à ce niveau-là. Au niveau de la sociabilisation, il faut qu'on puisse aller de l'avant. Elle mettra le lien du témoignage du co-enseignement mis en place sur le canton de Vaud.

M^{me} David-Coppex ajoute qu'ils ont des projets pilotes sur quelques enfants qui rejoignent le parascolaire de leur quartier en venant d'une école spécialisée. Et ce n'est pas si dramatique que cela. A son avis, tout est toujours possible. Elle pense que, pour le parascolaire de fin de journée, il y aurait même des animations à faire pour que les enfants se rencontrent. Il y a plein de choses à développer au sein de ces moments de loisir.

M. Dufour complète en disant que plus on commence tôt, plus c'est une difficulté. C'est un vrai enrichissement pour tous. Si on part que dans le séparatif au départ, on va rester dans un système ségrégatif. C'est vraiment un enrichissement pour tous. Et le PL n'est pas dogmatique.

M^{me} Hess-Klein revient sur la question du président : tant l'art. 19 de la Constitution fédérale que l'art. 24 de la constitution cantonale donnent à chaque enfant le droit à un enseignement de base suffisant et gratuit. Et le Tribunal fédéral a répété à maintes reprises que cela valait pour tout enfant. Elle cite un arrêt du Tribunal fédéral qui définit le moment où ceci est violé. Le Tribunal fédéral dit que c'est violé au moment où l'égalité des chances n'est plus garantie, respectivement lorsqu'on ne donne plus la possibilité à l'enfant d'être formé sur des points qui semblent essentiels dans notre société. Pour tout enfant, quel que soit son handicap, l'Etat a l'obligation de faire ce qui est possible pour lui transmettre un minimum qui permettra à cet enfant d'évoluer. Il n'y a donc aucun enfant qui ne peut pas être scolarisé. Chaque enfant doit

être scolarisé. La question qui va se poser est de savoir quelle est la scolarisation qui est adaptée à cet enfant.

M^{me} David-Coppex donne l'exemple d'un garçon dont elle sait qu'il n'est pas scolarisé et qui a de grands troubles du comportement, ceci notamment parce qu'il n'a pas été scolarisé, car les parents n'ont pas trouvé un enseignement spécialisé qui était satisfaisant pour la situation de l'enfant. Elle aimerait que ce spécialisé réponde aux besoins d'un tel enfant. Et ce n'est pas le cas pour l'instant.

M. Dufour conclut en disant qu'ils sont conscients qu'ils demandent un effort d'adaptation et de souplesse. Cela ne veut pas dire que rien n'est fait. Mais il va falloir adapter des ressources.

Séance du 8 mai 2024

Audition de M^{me} Chadlia Balhi Keller et de M^{me} Amaëlle Mischler, représentantes de la Fédération des enseignants genevois – FEG

M^{me} Balhi Keller commence par dire que l'école inclusive est un sujet extrêmement vaste. Quand il s'est agi d'inscrire dans la loi le projet d'école inclusive en 2015, c'était un projet vaste et ambitieux, auquel ils adhèrent. Leurs craintes ne sont pas tant dans la visée mais dans les moyens qui seraient alloués à la mise en œuvre de ce PL. Force est de constater que la mise en œuvre depuis 2015 leur a donné raison, car les enseignants ont été les artisans de la construction de ce projet, palliant le manque de moyens puisque le Grand Conseil avait encouragé ce projet mais refusé d'allouer les moyens nécessaires à cet effet. Depuis, des améliorations ont été apportées. Ce qu'ils constatent avec le PL 13245-A c'est qu'il y a une réallocation importante des moyens donnés, permettant de soulager l'enseignant titulaire qui reste malgré tout la pièce maîtresse de ce dispositif.

Depuis 2015, les enseignants subissent une surcharge de travail importante pour mettre en œuvre l'école inclusive. Dans ce PL, la réallocation permet de répondre à cette question, mais il reste une surcharge assumée par l'enseignant titulaire. Et cela ne se règle pas par un PL. L'objectif d'inclusion nécessite des classes inclusives avec des co-enseignements. Cela demande du travail supplémentaire pour collaborer. Sur la question des effectifs et l'intégration des élèves à besoins particuliers, dans ce PL il est stipulé que, dans ces classes inclusives, il y aurait un effectif réduit. Il n'y a pas de précision. Une question est également à régler, c'est une refonte de la scolarité et de la prise en charge des élèves. Elle renvoie aux pratiques professionnelles qui doivent être repensées, car le co-enseignement implique des gestes métier qui doivent être

redéployés. Il y a aussi la question de l'inclusion sociale et scolaire avec parfois une inclusion entre les deux.

M^{me} Mischler explique qu'au cycle d'orientation, ils sont tout à fait d'accord sur le fond. Il est vrai que des enfants avec divers handicaps sont envoyés loin de chez eux pour aller à l'école. Cependant, au cycle d'orientation, ils ont un énorme problème de bâtiments. Il leur manque l'équivalent de deux cycles d'orientation. Avec le PL, les classes devront être nécessairement plus petites et cela implique plus de classes, alors que les bâtiments sont déjà suroccupés. Ils n'ont plus d'espace où mettre les élèves. D'autant plus que le moratoire est de 5 ans et qu'ils ne peuvent pas construire énormément de bâtiments en si peu de temps.

Une commissaire (PLR) constate que l'on parle beaucoup de moyens financiers, d'enseignement, de taux d'encadrement et très peu des enfants eux-mêmes. Elle demande comment cela se passe. Elle aimerait avoir quelques témoignages sur les enfants.

M^{me} Mischler a eu une élève à mobilité réduite qui était intégrée dans sa classe et qui n'avait pas nécessairement besoin de plus d'encadrement (à part les aménagements physiques). Cela s'est bien passé. C'est une richesse pour les autres élèves également. Pour les élèves à besoins particuliers, c'est aussi un avantage, car on arrête cette discrimination de les mettre en dehors des bâtiments.

Une commissaire (PLR) comprend qu'elle parle d'un enfant à problème de mobilité réduite. Donc, il n'y avait pas de problème avec l'enseignement.

M^{me} Mischler confirme. Elle ajoute qu'elle a eu des élèves avec de fortes dyslexies, et là il y a une adaptation à faire.

Une commissaire (Ve) entend bien qu'au primaire, cela demanderait des grosses adaptations d'avoir des enseignants. Au niveau du secondaire, il y a la question du co-enseignement. Elle demande quel est leur avis sur la formation des professeurs titulaires. S'il n'y en a pas, elle demande si ce ne serait pas quelque chose à mettre en avant, aussi pour les enseignants de l'ordinaire afin de ne pas dépendre de la présence des enseignants spécialisés.

M^{me} Balhi Keller explique que le concept de l'école inclusive pose la question de l'identité professionnelle mais aussi des compétences et de la formation initiale. La formation initiale répond-elle à ces exigences ? Il y a une formation pour les enseignants spécialisés, afin de les outiller en matière de pédagogie spécialisée, mais les enseignants particuliers doivent un peu bricoler. Il y a des modèles de formation continue qu'ils doivent un peu réclamer.

Ils auraient souhaité des assises sur l'école inclusive pour faire un état des lieux, évaluer les expériences qu'ils ont accumulées dans la matière et mettre dans cette réflexion les enseignants, pour voir ce qu'il faut en tirer. Si le dispositif autour de l'élève n'est pas adéquat, les besoins particuliers de l'élève ne seront pas remplis. Il y a vraiment une réflexion à mener par rapport à ces questions de pratique professionnelle. Ils sont vraiment dans un changement de paradigme.

M^{me} Mischler ajoute qu'ils sont formés sur quelques handicaps uniquement.

M^{me} Balhi Keller est enseignante de langue et ils doivent évaluer les élèves sur différentes compétences, notamment la compétence orale. Avec un élève malentendant, elle n'a pas eu de réponse sur la façon de gérer la situation. Elle donne un autre exemple avec un élève aveugle : si on veut inclure un élève aveugle, il faut que les enseignants aient du temps pour effectuer un travail de qualité. Un travail d'inclusion exige un travail de qualité. Il faut avoir une réflexion pédagogique sur la question de savoir comment on fait classe.

Un commissaire (UDC) avait une question par rapport aux élèves qui sont actuellement en école spécialisée. Il imagine qu'il y a toutes sortes de différences ou de handicaps. Il se demande comment cela va se passer avec les autres élèves lorsque ces jeunes vont arriver dans ces classes. Par rapport aux objectifs scolaires, il comprend qu'il faudra les adapter.

M^{me} Balhi Keller répond que c'est une question qui n'est pas toujours traitée. Elle n'a pas eu de réponse. Par rapport à la question du bien-être à l'école, le problème d'intégration concerne beaucoup d'élèves, qu'ils soient à besoins particuliers ou non. La question se pose de façon plus globale.

M^{me} Mischler a été dans une classe où il y avait 2 sur 7 élèves qui venaient du spécialisé, plutôt pour des difficultés d'apprentissage. L'inclusion s'est plutôt bien passée. Mais si le handicap touche à l'esthétique du visage ou a de forts impacts de comportement, ce sera un travail plus conséquent pour l'enseignant de veiller à ce que le jeune soit intégré. Mais les sortir du « cocon » de l'enseignement spécialisé les prépare aussi à la vraie vie.

M^{me} Balhi Keller ajoute que ce bien-être peut-être construit s'il y a les conditions adéquates pour ce faire.

Une commissaire (PLR) demande si elles pensent que les enseignants sont prêts à relever les difficultés.

M^{me} Mischler explique que, dans le PL, il est inscrit que des enseignants viennent en renfort. Avec une aide adéquate, elle pense qu'ils sont prêts à le faire, car c'est important, dans le sens où il en va du bien-être des élèves. Une fois de plus, c'est la mise en place qui est importante.

Une commissaire (PLR) comprend donc qu'un enseignant ordinaire a besoin d'un enseignant du spécialisé.

M^{me} Balhi Keller revient sur la question du co-enseignement. Il peut y avoir plusieurs modalités, mais si on veut véritablement obtenir une inclusion, il faut une dynamique de classe dans laquelle un enseignement est dispensé à l'ensemble des élèves. En amont, il y a une collaboration entre l'enseignant spécialisé et l'enseignant régulier. Il y a aussi une réflexion à mener sur les différenciations. Cela peut aller jusqu'à l'individualisation. Ce qu'implique ce concept est une nouvelle vision de la scolarité, et donc une nouvelle façon d'enseigner. Cette année, elle a un élève autiste. Elle constate que, lorsqu'on n'est pas outillé, ce n'est pas facile.

Un commissaire (S) voulait faire deux précisions par apport au PL avant de poser sa question. Il rappelle que ce qui doit devenir l'exception avec ce PL, ce sont les établissements scolaires complètement séparés.

Il ajoute encore, par rapport aux taux d'encadrement minimaux, qu'ils sont à 1 pour 3 pour les classes spécialisées et, dans les classes inclusives, au plus à 4 élèves par classe. Sur la question du harcèlement, il constate que, pour éviter le harcèlement des élèves en situation de handicap, souvent ils les changent d'établissement, soi-disant pour leur bien. Il pense que, si on généralisait ce type de mécanismes à tous les élèves susceptibles de discrimination, ce serait problématique. Il demande aux auditionnées ce qu'elles pensent des mécanismes actuels de prévention et de sensibilisation. Il a la crainte que l'on fasse souvent de la prévention par rapport au harcèlement de manière générale, mais qu'on n'intègre pas forcément beaucoup la dimension du handicap dans la question du harcèlement. Il aimerait savoir si ces situations de harcèlement en raison du handicap sont suffisamment prises en compte.

M^{me} Mischler explique qu'il y a certaines choses qu'un enseignant compétent connaît déjà *de facto*. Peu importe la différence qui génère le harcèlement, ils ont cette sensibilité qui va leur permettre d'être vigilants et d'essayer de stopper la chose. L'accent est mis sur l'orientation sexuelle actuellement. La question du racisme est un peu moins abordée, car elle est considérée comme acquise. Et sur le handicap, comme ils en ont très peu, ce n'est pas quelque chose qui a été généralisé.

Le président revient sur les obstacles mentionnés par les auditionnées. Dans la description qu'elles ont faite, il demande comment elles imaginent l'organisation, le temps que cela peut prendre de passer d'une école actuelle à une école inclusive.

M^{me} Balhi Keller pense qu'il y a vraiment une nécessité de faire un état des lieux. Elle sait que l'ancien Conseil d'Etat a présenté un rapport sur l'école inclusive, mais c'est un rapport qui a été fait sans véritablement inclure les enseignants dans ce bilan. C'est peut-être cette parole qui manque. A tous les degrés : le primaire, le cycle et le secondaire II. Il faudrait que ce personnel puisse s'exprimer sur l'expérience depuis 2015, sur la façon dont ils s'en sortent avec les moyens qu'ils ont. Cela demande du temps et de l'écoute. Les enseignants sont experts, mais ont aussi besoin d'autres expertises.

M^{me} Mischler complète en disant qu'en termes de mentalité, les gens sont prêts à accueillir ce projet. Mais il y a deux éléments concrets qui posent problème : la construction de bâtiments et les moyens financiers qui vont être alloués à l'introduction de cette école plus inclusive.

Un commissaire (UDC) revient sur le harcèlement. Il a eu un écho d'une histoire, dans une école primaire, où une élève qui avait un handicap se faisait harceler et, effectivement, au lieu de régler le problème, on l'a déplacée dans une école très loin de son domicile. C'est une problématique.

M^{me} Mischler explique qu'effectivement c'est souvent l'élève qui est harcelé qui est déplacé, ce qui n'est pas juste. Parfois, ce sont les parents qui demandent de changer leur enfant d'établissement. Il est parfois plus facile de déplacer une personne que le groupe de harceleurs, qui sont plusieurs.

Une commissaire (Ve) est étonnée de cette réponse, car il lui semblait qu'il y avait une généralisation dans le programme pour la prise en charge du harcèlement.

M^{me} Bahli Keller confirme. Un plan s'est déployé depuis peu. Une prise en charge est prévue.

Séance du 15 mai 2024

Audition de M^{me} Karine Bruchez, présidente de l'ACG et maire de la commune d'Hermance, de M. Martin Staub, vice-président de l'ACG et conseiller administratif de Vernier, et de M. Nicolas Diserens, directeur général de l'ACG

M^{me} Bruchez remercie la commission de son invitation. Ce PL a des impacts concrets sur l'ensemble des communes genevoises. Le comité a limité son examen à la question de la mise à disposition des locaux scolaires qui sont de la compétence des communes. Les communes sont extrêmement sensibles à la thématique de ce PL. Elles sont favorables à toute mesure permettant d'améliorer l'inclusion des élèves en situation de handicap, mais ce sujet est principalement porté par le canton puisque le rôle des communes est limité à

fournir les locaux destinés à l'enseignement spécialisé. Les communes travaillent et collaborent déjà avec le département, sur la base d'un règlement cantonal qui avait été mis à jour en 2018.

M. Staub explique que, depuis 2018, les modalités de construction et d'adaptation des locaux pour l'enseignement spécialisé ont été intégrées dans les programmes de réalisation des locaux de l'enseignement primaire. C'est déjà une évolution qui a été réalisée. A ce titre, selon les besoins et les demandes du DIP, des locaux médico-pédagogiques peuvent être prévus à l'intérieur des bâtiments scolaires. Mais toutes les écoles n'ont pas forcément des locaux médico-pédagogiques, car toutes n'en ont pas besoin. C'est le grand changement de ce PL d'en demander dans chaque école.

Malheureusement, même s'ils sont très sensibles à cette question, cette exigence s'avère disproportionnée, en particulier en raison du fait que, pour un processus de réalisation d'une nouvelle école ou de rénovations lourdes, on parle d'un processus d'échéance de 10 à 15 ans. Une période de 5 ans est beaucoup trop courte. C'est simplement irréalisable à ce titre. Il est néanmoins prévu que, sur des rénovations déjà mises en place pour les 5 prochaines années et qui étaient dans un plan depuis des années, il y ait la possibilité de mettre des locaux médico-pédagogiques. C'est quelque chose qu'ils intègrent dans les rénovations aujourd'hui, mais pas dans une contrainte absolue. Comme ils ont déjà fait des rénovations lourdes il y a deux ans, reprendre de rénovations avec des mises à niveau serait compliqué.

M^{me} Bruchez indique que le comité s'est prononcé en défaveur du PL, qui paraît beaucoup trop contraignant.

Un commissaire (S) entend que ce qui leur pose problème est la disposition de l'article 8 alinéa 3 et la disposition qui prévoit un délai impératif qui serait trop court. Il se réjouit qu'ils soient favorables à l'objectif poursuivi par ce PL. Mais il n'est pas sûr que l'article 8 ait été bien compris. Peut-être qu'il n'a pas été bien écrit. L'idée n'était pas forcément de changer la disposition des locaux, mais de dire qu'on intègre dans la planification générale des écoles, dans chaque commune, le fait d'avoir, même dans les établissements existants, des locaux qui soient affectés pour une classe inclusive. Le but est de dire que ces enfants font partie des enfants de la commune et qu'on les intègre dans la planification générale pour pouvoir proposer, dans chaque établissement, un bon accueil.

M. Staub demande à son préopinant si, lorsqu'il évoque la notion de planification générale, il parle de planification de développement ou de l'attribution des classes telle qu'elle se fait actuellement. Ensuite, sur la notion

d'établissement, elle recoupe plusieurs bâtiments et plusieurs écoles. Il semble y avoir une imprécision entre école et établissement.

Un commissaire (S) dit que, dans les locaux actuels, il faudrait créer des locaux adaptés pour le médico-pédagogique.

Il explique que le but de ce PL était de dire que ces enfants font partie des autres enfants qui ont besoin de places dans les écoles, qui sont de la responsabilité de la commune. D'ailleurs, ils ne disent pas que chaque enfant doit être strictement scolarisé dans l'école de quartier. Il doit y avoir une offre déployée dans les différents établissements. Le but était de dire qu'on tient compte des besoins de ces enfants, même dans les établissements existants. Quand ils vont créer de nouvelles écoles, il faut tenir compte de tous les besoins et pas uniquement des besoins des élèves qui n'ont pas de handicap.

M^{me} Bruchez répond que la question de savoir où on met les élèves n'est pas du ressort des communes. Eux mettent à disposition les locaux. Dans l'art. 3, il est quand même marqué « chaque école ». La planification des élèves n'est pas de leur ressort.

M^{me} Hiltpold explique que dans le règlement, effectivement, les communes doivent fournir la place pour tous les élèves, mais dans les faits, vu le champ de tensions, ils n'arrivent pas à développer des places dans des CLI (classes intégrées) dans certains établissements, car il manque déjà de la place.

M^{me} Bruchez ajoute que, malgré toute la volonté des communes, le problème ce ne sont pas les enfants à besoins particuliers, mais le fait qu'il n'y a pas de place.

M. Staub donne l'exemple de l'école de l'Etang qu'ils ont construite. On leur avait dit dans le projet qu'il fallait faire un groupe scolaire et demi. Ils ont décidé d'en faire deux, donc ils ont eu 19 classes au lieu de 12. On leur a dit il y a 2 ans qu'ils pouvaient mettre des CLI. Ils ont pris 3 classes, on leur a dit qu'il y aurait de la place, mais en fait il n'y avait plus de place. Ils ont dû décider ensemble de déplacer la classe CLI aux Avanchets, car sinon ils se seraient retrouvés dans une situation de tension énorme. Ils allaient devoir dire à des enfants de l'Etang d'aller aux Avanchets.

Ils ont quand même trouvé une solution pour garder les CLI. Dans cet exemple, ils ont pris clairement en compte ce besoin-là. Vernier a dû accepter de mettre des élèves ukrainiens (qui seraient attribués à Meyrin) aux Avanchets. Ce qu'ils essaient de faire maintenant, c'est de créer des locaux. A l'heure actuelle vu la tension du nombre d'élèves, leur volonté ne passe pas exclusivement que par la création de classes. Ils essaient de faire cela ensemble. Il veut montrer qu'il y a une vraie tension.

M. Diserens explique que, dans cet art. 33A, il y a les classes inclusives et les classes spécialisées. Dans le cas des classes inclusives, ils intègrent des enfants à besoins éducatifs particuliers dans des classes d'enseignement régulier, mais ils doivent aussi diminuer le nombre d'autres élèves dans ces classes-là. Donc ces élèves, il faut les mettre ailleurs. Ce qui a un impact sur les classes et les locaux. Et en plus de cela, il faudrait également créer des classes spécialisées, ce qui crée un besoin supplémentaire.

Un commissaire (S) fait savoir que le seul objectif de ce PL est qu'il n'y ait pas deux catégories d'élèves. Cette tension pour les places va toujours exister, car il y a une croissance démographique à Genève. Il y a aussi une marge avec les bâtiments préfabriqués. Le but était simplement de dire que ces enfants doivent être intégrés. Il prend l'exemple de l'Étang : le but n'était pas de priver des élèves du quartier de places, mais de dire que, s'il y avait des enfants en situation de handicap dans le quartier de l'Étang, ils ne devaient pas être plus maltraités que les autres enfants du quartier de l'Étang.

M^{me} Bruchez croit que le fin mot de l'histoire est que le problème réside dans le manque de places. Ce PL ne règle pas le problème de la place. Pour les communes, elle peut dire qu'il n'y a aucune différence entre les élèves. Et pour la planification, c'est la conseillère d'Etat qui dicte ce qu'ils doivent faire.

Un commissaire (UDC) pense qu'on pourrait supprimer les délais dans ce cas. Mais le principe est très important. Tout le monde est d'accord sur le principe du projet de loi. Mais le problème de base est secondaire, car c'est le principe qui compte. Il faut déjà voter le principe et ensuite ils feront avec les moyens du bord. Il demande ce qu'ils pensent des conséquences d'intégrer des élèves.

M^{me} Bruchez répond que, selon elle, voter quelque chose qu'on ne peut pas appliquer n'a pas de sens. Elle trouverait plus intéressant de trouver des solutions pour que ce soit plus efficient. Mais des enfants à besoins particuliers intégrés dans des classes, il y en a. Ce n'est pas quelque chose qui n'existe pas. Des classes inclusives c'est encore différent, car ce sont des classes particulières.

M. Staub rappelle qu'on parle de millions de francs pour une rénovation. Il y a des conséquences au quotidien. Pour les CLI, il faut 3 locaux pour 8 élèves. Mais ce sont des locaux théoriquement plus petits. Comme ils ont des locaux actuels qui n'ont pas été créés pour cela, ils utilisent trois classes ordinaires. Ils essaient de le faire dans les établissements actuels, mais cela a des conséquences pour le DIP, car ils prennent trois classes de taille normale. Ils ont relevé un certain nombre de choses qui ne vont pas dans ce PL. Il se demande s'il n'y a pas un travail à faire avec le DIP sur quelque chose qui

conserverait cette intention tout en travaillant sur la forme et en tenant compte de la forte concurrence actuelle. Il y a peut-être un travail plus fin à faire.

M. Tamone corrige en disant que le standard d'une classe intégrée est de 18 élèves.

Un commissaire (UDC) revient sur ce qu'a dit M^{me} Bruchez sur le fait que le règlement actuel ne peut pas être complètement appliqué. Il demande si c'est la réalité.

M. Staub répond qu'il y a une volonté de l'appliquer, mais qu'ils ne peuvent pas créer des locaux qui n'existent pas. Le règlement les encourage à le faire, mais en 6 mois ils n'y arrivent pas. Tout est plein. L'arrivée des Ukrainiens a augmenté cette problématique, même s'il est normal de les accueillir. Il existe réellement une volonté politique, mais cela va forcément prendre du temps.

M^{me} Bruchez ajoute que le règlement n'est pas complètement appliqué, car ils ne le peuvent pas.

Un commissaire (S) aimerait rendre attentifs les auditionnés au fait que ce dont on est en train de parler n'est pas juste un principe optionnel. Ils ont un certain nombre de textes au niveau international qui disent clairement qu'il y a un droit à l'enseignement inclusif et sans discrimination dans toute la mesure du possible. Actuellement, il faut en faire plus pour atteindre cet objectif. Pour que le principe ancré dans les textes que la Suisse a signés puisse être appliqué, ils ont besoin de structures pour que les élèves qui ont la possibilité d'aller dans des écoles inclusives puissent y aller. La réalité, c'est que des élèves se retrouvent dans des structures séparatives, ce qui est clairement contraire à la convention.

M. Staub ajoute encore qu'aujourd'hui ils ont aussi une loi sur l'accueil continu, ils doivent créer des locaux pour le GIAP (Groupement intercommunal pour l'animation parascolaire), et ils n'en ont pas assez. A l'heure actuelle, ils entendent ces besoins, mais ne choisissent pas et doivent tout faire en même temps. Ils ne peuvent pas tout faire.

M^{me} Bruchez rappelle qu'en plus de tout cela, il faut du personnel pour le mettre en œuvre. Et ce n'est pas l'apanage des communes. C'est une bonne idée d'intégrer les élèves mais, s'il n'y a pas de personnel pour s'en occuper, l'objectif n'est pas atteint non plus.

Séance du 22 mai 2024

Audition de M. Olivier Maulini, directeur de l'Institut universitaire de formation pour l'enseignement – IUFE, et de M^{me} Sophie Canellini, directrice adjointe de l'IUFE

M. Maulini explique qu'ils sont à leur disposition pour des questions. Ce qu'ils ont compris du PL, c'est qu'il n'est pas directement en lien avec la question de la formation des enseignants. Ils sont présents aujourd'hui à titre de représentants de l'institut, mais ils ne sont pas des experts de l'inclusion scolaire. Ils les ont consultés un peu avant de venir pour se préparer. Sur la question de l'inclusion, ce n'est pas l'institut qui a l'expertise en matière de recherche. Mais s'il y a des liens à faire avec la formation des enseignants, ils sont à disposition.

Leur lecture du PL est que, vu de l'institut, il n'est pas ipso facto censé avoir un impact direct sur la formation des enseignants. Les enseignants réguliers et spécialisés vont continuer de collaborer, peut-être différemment. La formation des enseignants (régulière ou spécialisée) est basée sur le principe de leur collaboration. Il y a des modules qui travaillent spécifiquement ces questions du partage du travail entre enseignants. Les enseignants aujourd'hui sont formés pour faire face à des organisations du travail changeantes. Donc, a priori, il n'y a pas d'impact direct sur la formation des enseignants.

M^{me} Canellini salue l'initiative de ce PL, qu'elle trouve louable.

Une commissaire (PLR) explique que, dès lors que ce PL vise à une intégration beaucoup plus poussée des élèves à besoins spécifiques *dans le cadre* de l'enseignement ordinaire, dans une classe il y aurait les enseignants qui continuent à dispenser l'enseignement ordinaire et les enseignants spécialisés qui s'occuperaient des élèves à besoins spécifiques. Elle demande s'ils ne croient pas que l'enseignant formé pour l'enseignement ordinaire devrait avoir quelques compétences supplémentaires qu'il n'a pas aujourd'hui, dès lors qu'il accueillerait dans sa classe des enfants à besoins spécifiques.

M. Maulini répond que cela dépend de l'interprétation qu'on fait du PL. Ce qu'ils ont compris, c'est qu'il y avait effectivement une intention d'inclure davantage, et que cela se traduit par le principe de 4 élèves (à besoins particuliers) par classe d'inclusion. Ces élèves à besoins spécifiques seraient avec le reste de la classe et il y aurait une double présence d'enseignants : un enseignant régulier chargé de l'ensemble de la classe et un enseignant spécialisé qui vient s'adjoindre. Ce qu'ils peuvent dire, c'est que les enseignants primaires de l'ordinaire sont formés pour travailler avec des élèves à besoins particuliers (même s'ils le sont moins que les enseignants spécialisés). La formation genevoise pour le primaire a fait le pari, depuis plus

de 30 ans, de former des enseignants réguliers qui orienteraient le moins possible les élèves vers le spécialisé.

Une commissaire (PLR) estime qu'on ne peut pas imaginer, dans une même classe, deux types d'enseignements qui cohabitent uniquement. Tout l'intérêt de ce PL est qu'il y ait une certaine interaction. Donc, un enseignant ordinaire doit aussi être capable de répondre aux besoins des enfants à besoins spécifiques. Elle demande si les enseignants, aujourd'hui, comme ils sont formés, sont prêts à répondre à ce PL.

M. Maulini répond qu'ils sont prêts avec la formation qu'ils ont. Plus on forme les enseignants réguliers, plus ils sont compétents pour faire le travail demandé.

M^{me} Canellini ajoute que ce sont des compétences travaillées et développées durant la formation. Même si elles ne le sont pas autant que pour les enseignants spécialisés. Mais ils ont une base de formation par rapport à cela.

Le président indique que ce PL amène un certain nombre de questionnements, notamment par rapport aux enseignants réguliers, quant à savoir s'ils auraient les compétences suffisantes. Actuellement, s'il comprend bien, ils auraient les compétences, sans formation supplémentaire, de répondre à ce PL. Mais il fait savoir que ça ne correspond pas à ce qu'ils ont entendu lors des différentes auditions.

M^{me} Canellini répond qu'ils ont les bases pour travailler avec des enseignants spécialisés et pour travailler en co-enseignement avec eux. Mais la formation initiale n'est pas une fin en soi. Il ne faut pas oublier la formation continue tout au long de la carrière. Si ce PL est mis en place, il faudra développer de la formation continue pour les deux types d'enseignants.

Une commissaire (Ve) voulait revenir sur l'impression qu'ils ont eue du terrain. Elle a bien entendu que, pour les profs du primaire, il y a des modules qui sont déjà inclus dans le programme pour les besoins spécifiques. Elle demande si, pour les professeurs du cycle et du collège, c'est déjà inclus dans la formation ou si ce sont des modules à la carte.

Enfin, elle demande à quel degré cette formation est suivie pour les anciens enseignants qui n'ont pas été inscrits dans ce mouvement d'école inclusive. Elle demande si on pourrait imaginer que cette formation soit laissée à la carte, au bon vouloir des professeurs.

M^{me} Canellini explique que la formation secondaire est combinée pour le secondaire I et II. Il n'y a pas de modules à la carte. Il y a un cours de 3 crédits à la carte dans toutes les formations pour le secondaire. Tout le reste est

obligatoire. Ils ont des enseignements transversaux où ils traitent de thématiques particulières et spécifiques.

Une commissaire (Ve) demande s'ils font aussi de la dynamique de groupe.

M^{me} Canellini répond que, dans la gestion de classe, ils ont de la dynamique de groupe également.

Il lui semble essentiel de penser la formation des enseignants non pas sur 2, 3 ou 4 ans, mais plutôt tout au long de la carrière. Et de construire un plan de formation pour les enseignants, même si ce n'est pas dans la culture des enseignants de se former en continu.

Une commissaire (Ve) demande si un CAS est pris en compte au niveau de la rétribution de l'enseignant.

M^{me} Canellini répond que le CAS est payé totalement par le département, donc c'est fortement encouragé.

Une commissaire (Ve) demande si elle a l'impression qu'il y a une augmentation de la demande de ces formations ces dernières années.

M^{me} Canellini répond que cela dépend du type de formation, mais si on parle de celle pour l'école inclusive, ils sont en train d'augmenter le nombre de participants. Ils ont de bons retours de ces formations.

Un commissaire (UDC) a une question par rapport au harcèlement des élèves à besoins spécifiques par des élèves issus de l'enseignement ordinaire. Ils ont entendu dire que, dans ce genre de cas, c'est en général la personne discriminée qui se fait déplacer, car c'est plus simple vu qu'elle se fait harceler par un groupe (et il est plus simple de déplacer une personne plutôt qu'un groupe ancien). Il demande comment ils voient le traitement de ces situations.

M. Maulini répond que c'est toute la limite des politiques par décret. On peut décréter l'inclusion, mais il y aura toujours des tensions. Il ne suffit pas de décréter qu'on inclut pour que tout se passe merveilleusement bien. C'est là qu'interviennent les compétences des enseignants. On peut subir des expériences de moqueries ou d'humiliation dans différents contextes. C'est au cœur de la formation des enseignants, et même de leur éthique professionnelle, de gérer ces situations. Cela ne veut pas dire qu'ils savent le faire. Pour les moqueurs, ce ne sont pas forcément des leçons de morale qui vont les faire cesser. Et si on les exclut, cela paraît également paradoxal.

Un commissaire (LJS) demande, dans le cas où ce PL entre en vigueur, s'il y aura une résistance des enseignants. Ensuite, sur la durée des formations spécialisées, si ce PL passe, il demande quelle est la durée des formations éventuelles prévues pour acquérir les compétences nécessaires. Enfin, il demande s'ils ne pensent pas qu'il y aura une vraie difficulté de gestion pour

l'école, la direction, les parents, les élèves, de mettre en œuvre ce PL sur le plan organisationnel.

M. Maulini répond que oui, il y aura des résistances. Il peut y en avoir, pour des raisons diverses. La recherche montre que les enseignants genevois et ailleurs dans les pays occidentaux sont massivement favorables à l'inclusion scolaire. Il est vrai que, parmi les résistances enseignantes, certains vont dire qu'il leur faut des moyens pour ce genre de politiques et d'autres vont plutôt mettre l'accent sur la formation. Il y a une dizaine d'années, les enseignants réguliers genevois étaient formés en 4 ans, et ils sortaient avec un diplôme qui les qualifiait pour l'enseignement spécialisé également. Tout dépend de l'endroit où on met le curseur, mais c'est ce qui va se passer à l'intérieur de la formation qui créera ou non des résistances.

Les politiques d'inclusion scolaires ont tendance à se faire à curriculum standard. Comme il y a une pression à la réussite scolaire qui augmente, c'est la quadrature du cercle pour le corps enseignant de répondre à des attentes de plus en plus élevées tout en étant de plus en plus pointu sur ce qui est demandé aux élèves qui vont le plus vite. Ce qu'ils constatent actuellement et qui va devenir préoccupant, c'est que le corps enseignant va de plus en plus mal partout en Occident et que la pénurie est croissante partout en Occident. Et cela ira bien au-delà des résistances. Ils sont inquiets.

En Suisse romande, pour le moment, cela continue d'aller, mais en Suisse alémanique la pénurie se fait déjà ressentir. Sur la durée de la formation, par exemple sur la formation des réguliers à Genève, ils ont un module qui est estampillé « enseignement spécialisé ». C'est un module qui prend un semestre et qui travaille sur la question. La différenciation pédagogique à l'intérieur des classes, c'est tout un art pédagogique. Et cela se travaille.

Sur la difficulté de gestion, il en profite pour dire (car la recherche le montre aussi) que, dans ce type d'enjeux, il y a différentes façons de réguler, mais il y a des façons de réguler qui empilent les dispositifs, c'est-à-dire que chaque fois qu'on a un problème on crée un dispositif nouveau, ce qui rend le travail de plus en plus complexe et qui peut aboutir à une surcharge et à un épuisement. Et la seule méthode qu'ils ont pour contrer ce phénomène est de développer les compétences par la formation. Si les enseignants arrivent à gérer les élèves dans les dispositifs existants, on crée moins de dispositifs nouveaux.

Les enseignants sont de plus en plus formés à gérer tous les élèves et surtout à gérer tous les parents.

Un commissaire (S) a l'impression qu'ils parlent comme s'il n'y avait pas d'inclusion actuellement et comme si, avec ce PL, il y avait une inclusion totale. La question est un peu plus nuancée. Il se pose la question de savoir si

les résistances dont on parle ne sont pas plutôt des résistances liées au fait que les enseignants se sentent un peu seuls et pas soutenus par rapport à ces situations de besoins particuliers. Il ne comprend pas très bien pourquoi il y aurait une résistance si un des objectifs de ce PL était de leur proposer une ressource supplémentaire. Il demande si ce serait une révolution copernicienne de leur point de vue.

Un autre dispositif de ce PL est celui d'avoir des dispositifs de classes spécialisées dans des établissements ordinaires. Il demande si ce type de dispositif, qui existe déjà un peu, entraîne des résistances ou serait susceptible d'en entraîner. Ils ont parlé de la nécessité de la formation continue. Il demande si actuellement elle est obligatoire au moins en partie et, si ce n'est pas le cas, si elle devrait l'être à leur sens. Il s'est également demandé si cet aspect de l'inclusion a toujours été présent dans leurs programmes ou si les professeurs les plus anciens n'ont pas bénéficié de cet aspect-là de la formation et gagneraient à recevoir un petit « update » par rapport à cela.

Concernant le Tessin, il voulait savoir quels sont les circuits de formation pour les enseignants spécialisés ou ordinaires. Enfin, un projet est en cours pour faire diminuer la durée de la formation pour les enseignants du primaire (on passerait à 3 ans). Il demande s'il faut s'attendre, avec cette diminution, que l'aspect inclusion soit sacrifié.

M. Maulini ne pense pas que ce serait une révolution copernicienne. Ils sont sur une longue histoire. Le concept d'inclusion est apparu relativement récemment à Genève. Avant, on parlait d'intégration. Ils sont sur un continuum et la question des transactions entre le corps enseignant, l'autorité politique et les familles a toujours existé. Sur les résistances des enseignants, c'est une question légitime. Ce qui est sûr, c'est que le corps enseignant, aujourd'hui, dit qu'il n'est pas reconnu. Les enseignants souffrent abondamment d'un sentiment de non-reconnaissance. Alors que, paradoxalement, la société a plutôt une bonne opinion des profs. Mais, en ce moment, ils demandent du soutien et de la reconnaissance. Le co-enseignement est assez bien perçu par les enseignants. De ce point de vue là, le PL en lui-même n'est qu'un épisode de plus dans ces transactions entre ce que la société demande à son corps enseignant et à son école et ce que la société est prête à leur donner. Sur le cas du Tessin, ces questions-là sont d'abord des questions culturelles. Dans certains contextes culturels, l'idée même d'écarter certains enfants du groupe n'est pas présente.

Les inquiétudes, voire les obsessions, des Genevois sont hors de propos dans d'autres contextes culturels. Les enfants tessinois sont 5 fois moins médicamenteux que les enfants genevois lorsqu'ils ont des problèmes de comportement. Ce qui est très dangereux à Genève, c'est d'exiger de l'école et

des enseignants qu'ils fassent les miracles des Jurassiens ou des Tessinois. Ils sont obligés de le dire. Les conditions-cadres ne sont pas les mêmes.

M^{me} Canellini explique que, selon elle, les résistances viendront de l'incertitude quant à l'accompagnement au changement. Par rapport à la formation continue, actuellement elle n'est pas obligatoire. Il faudrait dépasser cela et aller plutôt vers une formation tout au long de la carrière. En lisant le PL, ils se demandaient si le fait d'imposer 4 élèves dans une classe ne risquerait pas de rigidifier les choses.

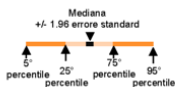
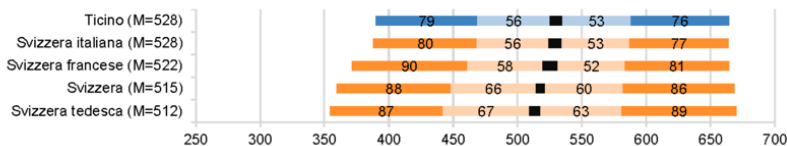
Séance du 29 mai 2024

Audition par vidéoconférence de M^{me} Marina Carobbio Guscetti, conseillère d'Etat du Tessin chargée du département de l'éducation, de la culture et du sport du canton, accompagnée de M. Emanuele Berger, coordinateur, et de M. Mattia Mengoni, chef du service éducation spécialisée

M^{me} Carobbio indique que le canton du Tessin a un système très inclusif qui amène de bons résultats, notamment au niveau des tests PISA. Depuis les années 70, ils ont ce qu'ils appellent l'école moyenne unique (après l'école primaire) où tous les élèves vont, tous niveaux confondus. Il peut y avoir certaines différences pour certaines matières, en particulier pour les mathématiques et l'allemand. Il y a une séparation entre les meilleurs et les moins bons élèves en mathématiques et en allemand. Mais ils sont en train de faire une expérimentation pour voir ce qu'ils peuvent faire pour aller au-delà de cette séparation. Ils ont un système de classes inclusives pour les élèves à besoins spécifiques. Les professeurs sont mis dans des classes où il y a des enfants à besoins particuliers, aux côtés des enseignants titulaires. Ses collègues expliqueront le système.

M. Berger va seulement dire deux mots sur le système pour poser le cadre. Depuis les années 70, ils ont un système intégratif c'est-à-dire que tous les élèves vont ensemble à l'école, ce qui amène des résultats de qualité. Cela leur donne quelques garanties que le système n'est pas seulement équitable mais aussi performant. Il cède la parole à son collègue.

Performance moyenne et dispersion en mathématiques (PISA 2018)



M. Mengoni commence par expliquer qu'ils ont des services qui vont intervenir à l'école régulière pour les élèves à besoins particuliers. Ils ont un service de soutien pédagogique qui travaille avec les enfants pour les soutenir dans leur apprentissage. Avec ce service, il y a différentes figures qui interviennent en fonction du besoin. Si ces mesures ne suffisent pas (soit quand une individualisation du parcours n'est pas suffisante), des prestations de pédagogie spécialisée peuvent intervenir. Une première mesure est celle qu'ils appellent « opérateur pédagogique pour l'intégration ».

Donc, quand le service du soutien pédagogique ne suffit pas, ils interviennent avec cette entité, qui travaille par unité. Ils donnent des unités de travail aux élèves, qui travaillent dans l'école régulière avec les enseignants des matières ou les enseignants des classes. Avec ce soutien, ils gardent 95% des élèves dans l'école régulière. Ils permettent aux élèves de rester là où ils ont leurs habitudes. Si les élèves ont besoin de quelque chose en plus, ils ont des écoles spécialisées.

Il explique que l'école spécialisée cantonale assure la scolarisation des enfants et des jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers importants. L'enseignement est garanti par des enseignants avec une formation conforme et la prise en charge est organisée en classe inclusive ou classe à effectif réduit (classe d'école spécialisée) dans les bâtiments des écoles ordinaires.

Pour les élèves d'âge scolaire (de 3 à 15/18 ans) qui ne peuvent fréquenter les écoles ordinaires, il y a : les classes à effectifs réduits, dans lesquelles les élèves sont pris en charge en petits groupes par un nombre significatif d'enseignants, et les classes inclusives, dans lesquelles 3 élèves sont placés

dans une classe ordinaire et la gestion de cette classe est assurée par un partenariat de co-enseignement entre un instituteur/enseignant de la classe et un enseignant spécialisé.

En école enfantine et primaire, les enseignants travaillent en co-enseignement. Ils travaillent vraiment ensemble. Ils préparent le programme ensemble et rencontrent également les parents ensemble. Tout ce qui concerne la classe se fait en co-enseignement. A l'école secondaire, le co-enseignement est un peu différent, car il y a plusieurs matières, donc plusieurs enseignants.

Il donne quelques données concernant les élèves des écoles spéciales cantonales en 2023-2024 :

Nombre total d'élèves en 2023-24 : 670 élèves

Sections et classes inclusives : 196 élèves (87 SI, 83 SE, 26 SM)

Sections et classes à effectifs réduits : 374 élèves (21 SI, 157 SE, 196 SM)

Cycle d'orientation : 100 élèves

Il faut préciser que, dans le secondaire II, il n'y a pas de classes inclusives. Ils ne travaillent qu'avec des classes à effectif réduit. Il y a aussi des institutions privées au Tessin qui travaillent avec des élèves qui ont des besoins thérapeutiques (psychomotricité, ergothérapie, etc.).

L'évolution est intéressante. Les classes et sections inclusives ont beaucoup augmenté ces dernières années, car c'est une prestation qui fonctionne très bien, pour les élèves mais aussi pour les enseignants. Cela demande peut-être du travail en plus, mais c'est aussi la plus-value de cette expérience.

Cette année (en septembre), dans la région du Tessin, ils vont avoir plus d'élèves dans des classes inclusives que dans des classes à effectif réduit. Pour la première fois, les classes inclusives vont dépasser le nombre de classes à effectif réduit.

Concernant le pourcentage d'élèves dans les classes spécialisées, il y a 1,39% d'élèves dans des classes à effectif réduit (cantonales + institutions), 0,57% d'élèves dans des classes inclusives et 1,59% d'élèves suivis par l'OPI (il y a des élèves suivis dans le privé).

Un commissaire (UDC) remercie les auditionnés pour avoir fait l'effort de parler en français. Concernant les classes inclusives, ils ont mis un maximum de 3 élèves avec des co-enseignants. Il demande combien d'élèves il y a dans ces classes et si 3 élèves c'est le chiffre maximum pour une bonne gestion.

M. Mengoni explique qu'une chose qu'ils ont apprise par le biais des classes inclusives c'est l'importance de gérer avec flexibilité. C'est nécessaire pour avoir de bons résultats. Ils sont partis avec 3 élèves dans des classes de 20 élèves afin de garantir un minimum d'échange et d'équilibre entre les élèves qui n'ont pas de besoins éducatifs particuliers et ceux qui en ont. Ensuite, ils peuvent essayer de s'adapter. Il y a des classes qui travaillent avec 2 élèves. La pratique leur dit que l'enseignant régulier ne s'occupe pas uniquement des élèves à besoins particuliers. Il y a des expériences où il y a plus de 3 élèves. Ils ont déjà travaillé avec 4 élèves. Il dirait que le numéro de base c'est 3 et qu'ensuite ils gèrent avec flexibilité.

Une commissaire (Ve) a une question sur le nombre de classes inclusives par rapport aux classes ordinaires. Elle imagine que toutes les classes ne sont pas inclusives.

M. Mengoni dirait qu'à l'école primaire, ils ont au maximum une classe inclusive par institution. Ils aimeraient pouvoir donner cette possibilité à tous les élèves, mais il y a encore des élèves qui ne peuvent pas aller dans une classe inclusive dans la commune dans laquelle ils vivent. Dans le secondaire I, ils ont un peu moins de classes inclusives. Ils vont ouvrir 11 classes en septembre. Souvent, s'il y a une classe à effectif réduit, il n'y a pas de classe inclusive.

Une commissaire (Ve) demande, concernant la formation des enseignants, si l'enseignant ordinaire a une formation particulière.

M. Mengoni répond que les enseignants réguliers ont des cours sur le co-enseignement et sur la diversité, mais n'ont pas de formation spécifique. Ils offrent des cours spécifiques de co-enseignement et des cours spécifiques autour de l'inclusion. Donc, les enseignants dans les classes inclusives peuvent suivre ces cours en formation continue.

Un commissaire (PLR) a une question concernant l'investissement qu'ils ont mis en termes financiers. C'est un investissement en termes humains mais aussi en termes de locaux. Il demande comment ils ont géré, dans le temps, ces investissements importants.

M. Mengoni répond que c'est aussi un investissement au niveau de la formation. Au niveau des locaux, ils n'ont pas plus de coûts, car les classes et sections inclusives sont dans les écoles régulières. Ils n'ont donc pas besoin de plus de locaux que cela. C'est un grand investissement, mais il dirait aussi que les ressources qu'ils mettent maintenant, ils ne les mettront pas après sur les

élèves. Par rapport à ce que coûtent des classes à effectif réduit, ce n'est pas beaucoup plus élevé.

M^{me} Carobbio ajoute qu'ils ont eu des changements au niveau des lois, donc ils ont pris en charge des élèves qui avant n'étaient pas pris en charge. C'est le grand changement au niveau des coûts. Et après, ils ont eu une internalisation de certaines prestations qui avant étaient allouées en dehors de l'Etat. Cela a fait augmenter les coûts pour l'Etat. Les résultats du système d'école inclusive montrent qu'ils sont sur la bonne voie.

Une commissaire (PLR) demande si, en termes de bâtiments, ils ont dû rajouter des classes ou s'ils ont utilisé ce qu'ils avaient déjà. Ensuite, concernant la formation des enseignants, elle demande si les enseignants spécialisés qui sont dans les classes intégrées étaient avant dans l'école spécialisée (et ils ont fait un transfert) ou s'ils ont dû former de nouveaux enseignants.

M. Mengoni répond que les classes inclusives ne nécessitent pas plus de locaux, car ils travaillent dans des écoles régulières. Les classes à effectif réduit quant à elles demandent plus d'espace mais pas les classes inclusives. Sur les enseignants, tous ceux qui travaillent dans les classes inclusives ou à effectif réduit ont normalement un master en pédagogie spécialisée, donc ils se sont formés soit à Fribourg, soit au Tessin (surtout à Fribourg). Dans le canton du Tessin, ils n'ont pas assez d'enseignants spécialisés et, avec le master qu'ils ont mis en place au Tessin, ils essaient d'attirer des personnes. Dans les grandes lignes, ils travaillent avec 65% des enseignants qui ont la formation correcte et les autres sont des enseignants mais pas des enseignants en pédagogie spécialisée.

Une commissaire (Ve) demande quelle est la perception des enseignants ordinaires par rapport à cette école inclusive. Elle demande comment cela est géré.

M. Mengoni répond qu'ils ne mettent pas de pression. C'est un choix. S'ils mettent la pression, le projet ne fonctionnera pas. Vu que le projet fonctionne, les enseignants se mettent aussi à disposition. Il y a des enseignants qui, dès qu'ils commencent à travailler dans une classe inclusive, ne veulent pas retourner dans les classes régulières. Et parfois c'est l'inverse. Mais c'est une proposition bien accueillie. Il dirait que de manière générale les enseignants qui entrent dans ce système y restent.

Une commissaire (S) demande comment les élèves et les parents reçoivent ce fonctionnement inclusif et en particulier quelles ont été les réactions des parents d'enfants à besoins particuliers.

M. Mengoni répond qu'il est difficile de donner une seule réponse. Pour les élèves à besoins particuliers, c'est une prestation très appréciée et toujours plus demandée. Pour les autres élèves, cela leur donne la possibilité de travailler sur la différence et la diversité. Cela a une valeur ajoutée. Des recherches montrent que le niveau de formation ne baisse pas dans les classes inclusives. Chez les parents des élèves qui ne sont pas à besoins spécifiques, il y a deux tendances. Certains apprécient beaucoup et d'autres moins. Cela varie. Mais il n'y a pas une forte opposition à cette prestation.

Un commissaire (S) explique qu'à Genève, les classes spécialisées à effectif réduit seraient une nouveauté. Actuellement, les enfants qui ont le plus de difficultés sont dans des institutions scolaires complètement séparées. Il demande comment ces classes spécialisées sont reçues tant par les enseignants que les parents. Il demande si c'est un dispositif bien accepté.

M. Mengoni répond par l'affirmative, mais ajoute que cela fait partie de la culture. La présence d'une classe à effectif réduit dans les écoles fait partie de l'histoire du Tessin pour les parents, pour les enseignants et pour les élèves.

Cette prestation ne pose aucun problème. Il y a aussi une partie institutionnelle, donc les élèves qui ont des besoins très spécifiques sont dans des institutions. C'est la minorité, mais il y en a.

Un commissaire (S) redemande les chiffres sur l'ensemble des élèves qui sont dans des dispositifs de pédagogie spécialisée. Il demande quelle est la proportion dans des classes inclusives, dans des classes à effectif réduit et dans des institutions séparées.

M. Mengoni explique qu'il y a 670 élèves qui suivent un parcours d'école spécialisée. 196 sont dans des sections et classes inclusives (école enfantine, école primaire, secondaire I). Il y a 374 élèves dans des classes à effectifs réduits. Et ensuite 100 élèves qui sont dans le secondaire II. Il transmettra des statistiques plus précises.

Un commissaire (S) comprend donc que, parmi ces 374 élèves, il y a aussi les élèves qui sont dans des classes séparées. Il demande combien d'élèves sont dans des classes séparées.

M. Mengoni croit se souvenir qu'il y en a 120, mais n'est pas sûr.

Un commissaire (UDC) demande comment ils gèrent, dans les classes inclusives, les questions de harcèlement, de moqueries et de discrimination. Il demande quelles sont les solutions dans de tels cas de figure.

M. Mengoni répond que la thématique de la discrimination est beaucoup travaillée. Le fait d'avoir des classes inclusives est intéressant et ils essaient de travailler cela avec les élèves. Il fait part d'une expérience : l'année passée,

avec une famille, ils ont choisi de mettre un élève en classe inclusive. Ils n'étaient pas très sûrs. Ils se sont rendu compte que ça ne fonctionnait pas pour les raisons amenées par son préopinant. Ils ont mis l'enfant dans une classe à effectif réduit. Le passage s'est bien passé et cela se passe bien aujourd'hui.

Le président demande s'ils privilégient le type de problématique ou les lieux géographiques pour intégrer ces enfants dans tel ou tel bâtiment.

M. Mengoni répond qu'ils essaient de travailler avec les écoles de la commune de l'élève.

Le président demande comment Genève devrait se préparer pour ce changement de paradigme.

M. Mengoni répond que c'est un changement culturel à son sens. Et comme beaucoup de changements culturels, il faut du temps. Il faut être préparé. Il ne faut pas forcer les choses. Ce qu'il voit au Tessin, c'est qu'il ne faut pas suivre des voies uniquement idéologiques, mais plutôt écouter le terroir.

Le président demande si les enseignants qui sont dans ces classes le font sur base volontaire. Et si c'est le cas, il demande s'il y en a assez.

M. Mengoni ne connaît pas des situations où on a forcé des enseignants réguliers à travailler dans une classe inclusive.

Un commissaire (S) demande si, pour les classes à effectif réduit, la décision de l'établissement d'accueillir une telle classe est volontaire ou si cela se planifie indépendamment de la volonté des directeurs et directrices.

M. Mengoni explique que, s'ils ont besoin dans un établissement d'une classe à effectif réduit, ils vont l'encourager. Il y a pas mal de classes à effectif réduit et elles sont bien distribuées. Le but est d'essayer d'offrir une prestation scolaire à chaque élève dans le quartier où il vit.

Un commissaire (S) aimerait comprendre pourquoi il y a des facteurs sociodémographiques qui peuvent expliquer cette différence entre le canton du Tessin et le canton de Genève. A Genève, il y a 500 000 habitants et 2200 mesures de pédagogie spécialisée. Visiblement, le canton du Tessin a moins de mesures de pédagogie spécialisée et il aimerait comprendre pourquoi.

M. Mengoni précise que le chiffre de 670 représente les élèves qui sont inscrits dans un parcours de pédagogie spécialisée et non pas le nombre de mesures. S'ils regroupent toutes les prestations, il y en a plus que 670.

Un commissaire (S) précise que le chiffre de 2200 dont il parlait concerne aussi des élèves inscrits en rang 1 dans les spécialisés, donc c'est un chiffre comparable à 670.

Séance du 5 juin 2024

Audition de M^{me} Anne Hiltbold, conseillère d'Etat chargée du DIP, accompagnée de M. Eric Tamone, directeur général de l'office médico-pédagogique – DIP

M^{me} Hiltbold explique que ce PL avait déjà fait l'objet d'un examen dans le cadre de la législature précédente. Sa prédécesseuse s'était déjà exprimée et avait indiqué que le Conseil d'Etat n'était pas favorable à ce PL. Cette position n'a pas changé, pour un certain nombre de raisons : le souhait du département est de développer un certain nombre de CLI et de CLIM dans les écoles pour favoriser l'inclusion ou l'intégration des enfants à besoins spécifiques dans les écoles de leur quartier. Cela rejoint ce qui est souhaité en partie par ce PL. La commission a auditionné les communes.

La problématique actuelle est celle qui concerne les places. Elle aimerait avoir une discussion avec les communes pour voir comment elles pourraient améliorer la situation et développer ces classes dans les écoles afin que les enfants ne soient pas déplacés d'un lieu à l'autre. Et aussi pour éviter des frais de transport conséquents qui sont aujourd'hui supportés par le département. Ce sont des discussions à avoir avec les communes. Dans le règlement actuel, en ce qui concerne les normes constructives pour les écoles qui vont sortir de terre, il est déjà demandé aux communes de construire des classes différentes, un peu plus petites, pour accueillir les fameuses CLI.

La problématique qui se pose c'est pour les écoles existantes. Les communes sont chargées de la mise à disposition des locaux du primaire. Elle ne veut pas faire un bras de fer avec les communes, mais entrer dans un dialogue pour inclure ces classes. Cela nécessite aussi du personnel supplémentaire d'encadrement. Là où elle est moins d'accord avec ce PL, c'est sur les ratios qui sont très contraignants de par leur mention dans la loi et le fait qu'on vise beaucoup plus une inclusion pour toutes les situations, alors qu'il lui semble que pour certains enfants celle-ci n'est pas possible.

En effet, certains enfants doivent être dans des établissements séparés. Son souhait est que l'on puisse, dans ces discussions avec les communes, voir comment on peut construire, à côté des écoles régulières, une petite école du spécialisé. L'idée serait de s'inspirer de ce qui a été fait à Meyrin à l'école des Vergers (un bâtiment identique aux trois autres bâtiments de l'école primaire, mais conçu autrement en fonction des besoins des enfants). Le département et le Conseil d'Etat sont défavorables à ce PL pour toutes ces raisons.

Un commissaire (S) se dit surpris, car M^{me} Hiltbold affirme que sa position n'a pas changé par rapport à celle de sa prédécesseuse, mais il n'a pas tout à fait la même lecture du procès-verbal de son audition du 15 mars 2023. A

aucun moment, l'ancienne conseillère d'Etat ne disait qu'elle était opposée au projet de loi. Il lit les passages du procès-verbal en question.

M^{me} Hiltbold comprend bien qu'il peut y avoir plein de nuances, mais à un moment donné c'est oui ou c'est non. Elle avait compris que c'était un positionnement défavorable à ce projet, ce qui ne veut pas dire qu'il n'est pas intéressant. Elle n'a peut-être pas exactement la même vision que sa prédécesseuse.

Un commissaire (S) comprend, d'après le procès-verbal, qu'il y avait une ouverture du département pour entrer en matière sur ce projet. M^{me} Hiltbold dit que les taux d'encadrements dans la loi sont un réel problème, mais il est possible de s'adapter. Ce qui est important, c'est d'avoir ce changement de paradigme, dont on observe quand même qu'il tarde à venir. Il aimerait donner un signal politique clair. Le principe, c'est quand même que la plupart des élèves à besoins spécifiques devraient être dans des établissements réguliers, même s'ils ne peuvent pas être dans des classes régulières à proprement parler. Il doit toujours y avoir une forme ou une autre d'intégration parce que, même si ce n'est pas dans la même classe, il est important que ces enfants ne soient pas à part. La diversité est une valeur fondamentale. Beaucoup de personnes, même au sein de cette commission, ne sont que rarement en présence de personnes avec un handicap.

M^{me} Hiltbold demande si on vote un projet de loi ou un signal politique. Le département peut faire beaucoup de choses sans ce PL. Elle préfère mettre en œuvre ce qu'elle a indiqué précédemment sans modifier cette loi. Si aujourd'hui ils ont déjà dans les textes légaux le fait que les communes doivent assurer les bâtiments pour les enfants de l'enseignement régulier comme du spécialisé, la question est de savoir ce que l'on fait vis-à-vis des communes pour la mise en œuvre.

Un commissaire (S) pourrait la suivre si le département venait avec un plan concret, un délai et des moyens pour montrer que, petit à petit, les enfants qui sont actuellement dans des structures complètement séparatives ne seront plus dans cette situation à terme. Il a toujours soutenu l'idée de la co-intervention, mais il a quand même un peu le sentiment que c'est un effet d'annonce. Aujourd'hui il a l'impression qu'on ne sait pas très bien qui vont être les co-intervenants, etc.

M^{me} Hiltbold indique que le sentiment que ce serait un effet d'annonce n'engage que lui, et qu'il faut replacer les choses dans leur contexte. Quatre rapports du SRED sortis à l'automne montrent que tous les moyens mis en œuvre n'ont pas servi pour inclure plus. Un plan d'action a dû être discuté. Le plan d'action était de déployer la co-intervention d'ici quelques années en

réfléchissant notamment sur qui sont les professionnels qui interviendront en co-intervention. Et non, c'est sûr qu'à la rentrée 2024 il n'y aura pas deux enseignants à plein temps. Mais ils ont beaucoup travaillé. En une année, ils ont quand même fait bouger un certain nombre de choses. Elle a sollicité l'ACG pour avoir cette discussion. La rencontre aura lieu la semaine prochaine, c'est prévu. Elle ne peut pas venir avec un plan d'action sans avoir discuté avec les communes.

Une commissaire (Ve) trouve que c'est un sujet complexe. Elle aimerait avoir une clarification. Si elle a bien compris, dans la situation actuelle, ils ont surtout des classes ordinaires, avec peu d'inclusion. Ils ont des CLI (classes spécialisées mais avec un taux d'encadrement qui est inférieur à ce qui est demandé dans le PL) et, à côté de cela, il y a les ECPS, qui sont hors école et qui réunissent environ 50% des élèves du spécialisé. Si elle a bien compris, le PL aimerait faire une espèce de bascule pour amener les élèves de CLI vers l'enseignement ordinaire, en gros que les CLI augmentent leur taux d'encadrement pour absorber des élèves des ECPS et qu'on diminue le taux d'élèves en ECPS. Actuellement, le passage des CLI aux classes standard est assez peu pratiqué. On pourrait mieux faire. Ce n'est pas simple de réintégrer ou de faire passer des élèves des CLI actuels aux classes standard actuelles. Et pareil d'une ECPS à une CLI. Elle demande ce qu'ils imaginent faire pour augmenter ce passage de la CLI à l'enseignement ordinaire. Elle demande ensuite comment ils entrevoient ces 50% d'élèves qui sont actuellement en ECPS (s'ils se fixent un taux ou pas).

M. Tamone explique qu'il y a une forme de continuum (avec quelques particularités) ; il y a une évolution de la prise en charge des jeunes spécialisés. Il y a 3 ou 4 types de classes intégrées. Le modèle ordinaire des classes intégrées, c'est 18 élèves, mais avec l'idée d'avoir en permanence a minima 3 intervenants. Selon la typologie, il y a des classes intégrées dites renforcées (où on renforce les intervenants). Aujourd'hui, on a cette réalité sur une moitié des élèves qui sont dans des ECPS. Sur la question du passage, ils ont posé un mouvement stratégique réel pour chercher à faire en sorte que les élèves qui réussissent le mieux dans une ECPS puissent être orientées vers une CLI, et les meilleurs élèves du CLI en école ordinaire.

Effectivement, ils doivent abaisser la proportion d'élèves actuellement en ECPS. L'orientation, c'est celle-là. Mais il est difficile de poser une intention chiffrée. S'agissant de la question des moyens, le premier élément c'est l'accompagnement des gens. A l'époque, le taux de transition était de 12%. Ce taux a été abaissé à 6% aujourd'hui, mais on sait que ce ne sont pas les mêmes élèves. Il faut changer les représentations. Ils ont entamé ce mouvement

d'abord avec les directions (qui doivent travailler avec leurs équipes). Il ne faut pas considérer qu'il y a deux mondes mais un continuum.

Une commissaire (Ve) précise que sa question portait davantage sur la question de savoir comment on fait les choses. Elle dit que le concept des CLIM est très complexe. Elle demande ce qu'on prévoit pour que ces jeunes aient l'encadrement nécessaire afin de tenir ensuite dans l'ordinaire (et y rester).

M. Tamone répond qu'il y a la question des équipes pluridisciplinaires qui sont au service de cela. Il y a des équipes thérapeutiques également qui interviennent sous l'angle de la formation. Il y a de l'intervention à la fois directe et indirecte (formation). Et le dernier élément, c'est la question des adaptations et des aménagements qui sont largement sous-investis. Ils ont mis en place HARMOS et le nouveau plan d'études et se sont mis une énorme pression normative pour les jeunes. La réalité, c'est qu'au fil des ans, il a constaté que le système s'est interdit ces marges, qui pourtant existent. Si c'est pour viser la réussite et l'insertion d'un jeune, c'est quelque chose qui est à développer.

Un commissaire (S) voulait juste rebondir sur les propos de M. Tamone. Une des spécificités de ce projet est quand même de dire qu'il faut utiliser les moyens du spécialisé différemment. M. Tamone dit qu'il y a des équipes qui s'en occupent. Le schéma typique qui se reproduit dans la pratique, c'est que les cas qui sont limites, ce sont des situations d'enfants qui ont des troubles importants du développement ou du spectre autistique. Ces enfants-là ont besoin des ressources du spécialisé pour les accompagner. Ils ont besoin d'une présence du spécialisé pour être dans une classe ordinaire, sinon ça ne fonctionnera pas. Le problème du système actuel c'est qu'ils ont des ressources communes. Il faut des structures pensées pour accueillir ces enfants. Il faut un lien entre un certain nombre d'élèves dans une classe ordinaire et une ressource du spécialisé qui va avec. Il demande s'ils voient ce problème d'avoir donné des dotations forfaitaires aux établissements et d'avoir créé une sorte d'incitation négative.

M. Tamone répond que c'est une thématique relativement connue, puisqu'au fond c'était, par comparaison avec une thématique parallèle, toute la question du travail sur les réseaux d'enseignement prioritaire. Aujourd'hui, les mouvements ont l'air de mettre en évidence qu'il est plus intéressant de travailler à l'échelle du groupe et d'une globalité. S'il prend l'exemple du dispositif REP, l'école des Tattes et celle de Champel n'ont pas les mêmes ressources. Et on peut avoir une approche similaire s'agissant de l'inclusion. A l'avenir, ils devront pouvoir identifier les déficits des élèves et donc avoir une vision collective liée à une école.

M^{me} Hiltbold ajoute qu'ils ont demandé un travail sur la PES. Au contraire, il faut que sa fonction soit claire.

Un commissaire (LJS) aurait bien aimé connaître trois conséquences négatives si ce PL était appliqué.

M^{me} Hiltbold se dit dubitative, car il peut y en avoir plus que trois et elle a déjà expliqué les raisons liées au positionnement du DIP au début de la séance, avant l'arrivée de son préopinant. Il y a en tout cas les ratios et la façon de gérer la situation avec les communes.

Prises de position des groupes

Un commissaire (S) fait savoir que son groupe souhaite voter l'entrée en matière sur ce texte pour qu'il soit amendé et qu'ils puissent avoir un débat. Cela donne une précision sur le but qu'ils veulent atteindre. Ne pas voter l'entrée en matière serait regrettable. C'est important à la fois pour les élèves à besoins spécifiques mais aussi pour les autres élèves, qui ensuite deviendront des adultes et auront une certaine connaissance du handicap, car ils y auront été confrontés.

Un commissaire (UDC) indique que le groupe UDC aura la liberté de vote dans le sens où un commissaire s'abstiendra et que le deuxième refusera l'entrée en matière.

Une commissaire (PLR) annonce que le groupe PLR refusera l'entrée en matière. Elle relève que, depuis la législature précédente, un énorme travail a été fait par le département et il faut lui accorder notre confiance. Le travail va dans la direction du commissaire (S), auteur du projet de loi souhaité. Ce qu'ils déplorent c'est que c'est un vrai changement de paradigme qui ressemble à une forme de décret.

Une commissaire (Ve) fait savoir que son groupe pense que le PL a permis de se poser de bonnes questions. Elle trouve que ce PL a le mérite de focaliser la question sur les ressources dans l'ordinaire. Elle ne dit pas qu'il faut qu'il soit appliqué tel quel, mais ils vont voter l'entrée en matière pour avoir un échange.

Un commissaire (LJS) a l'impression que ce PL va mettre en difficulté certaines personnes.

Vote

Le président rappelle que ce PL avait déjà été refusé. Il passe au vote.

Le président met aux voix l'entrée en matière du PL 13245-A :

Oui :	5 (3 S, 2 Ve)
Non :	8 (4 PLR, 1 UDC, 1 LJS, 2 MCG)
Abstentions :	2 (1 UDC, 1 LC)

L'entrée en matière est refusée.

Catégorie de débat préavisée : II, 40 minutes

Conclusions

Ce projet de loi avait déjà été traité lors de la législature précédente et l'entrée en matière avait déjà été refusée.

Ce projet de loi a des impacts concrets sur l'ensemble des communes genevoises.

En effet, ce projet de loi exige d'une manière disproportionnée de construire, dans un délai de cinq ans, des infrastructures scolaires avec soit de nouvelles écoles, soit des rénovations des bâtiments scolaires, ceci pour l'enseignement spécialisé au niveau des écoles primaires.

La réalité genevoise est que, pour l'acte de construire, il convient de prévoir une durée de 10 à 15 ans.

L'article 3 de ce projet de loi indique « chaque école », alors que la planification des élèves n'est pas du ressort des communes genevoises.

Le problème réel réside dans le manque de places intégratives dans nos écoles primaires par manque d'infrastructures et de classes. Le même problème existe pour des locaux en faveur des activités du GIAP qui manquent cruellement dans nos communes genevoises.

ANNEXE 1



PL 13245

Projet de loi modifiant la loi sur l'instruction publique (LIP) (C 1 10) (pour une véritable inclusion, cessons de séparer les enfants différents !)

Audition conjointe

FêGAPH représentée par Monsieur Olivier Dufour, vice-président,
 insieme-Genève représentée par Madame Céline Laidevant, secrétaire générale
 Autisme Genève représentée par Madame Elvira David Coppet, directrice
 Inclusion handicap représentée par Caroline Heiss Klein, cheffe du Département Egalité
 le 24 avril 2024

1- Brève présentation d'insieme-Ge (voire des associations)

Active à Genève depuis 65 ans.

Créée par des parents en 1958.

Une centaine de membres qui ont un enfant mineur.

600 membres actifs, parents ou proches de personnes avec une déficience intellectuelle.

Le canton de Genève compte plus de 1000 personnes vivant avec une déficience intellectuelle.

Membre d'insieme Suisse qui regroupe au niveau national plus de 50 associations régionales (85'000 personnes en Suisse).

Membre de la FêGAPH, qui regroupe plus de 20 associations genevoises concernées par le handicap

Mission:

S'engager pour le respect des droits des personnes avec une déficience intellectuelle et les familles dans la société

Informar,
 conseiller,
 soutenir,
 accompagner,
 et défendre l'accès à:

- * L'éducation, l'instruction et la formation
- * L'activité professionnelle
- * La santé
- * La vie affective, sexuelle et familiale
- * L'habitat et le logement
- * La culture, les loisirs et les sports
- * la vie dans la cité

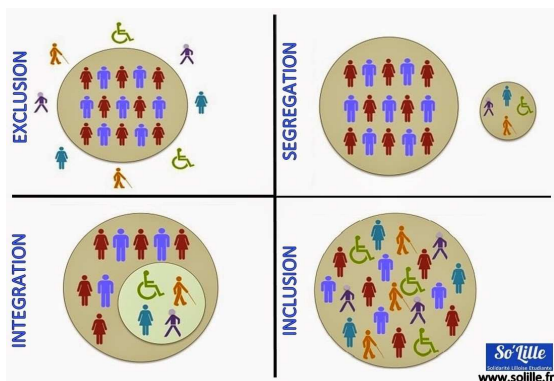
Activités et prestations :

- Conseil, soutien, accompagnement, écoute (aide administrative, mise en réseau, soutien et relais, présence dans les réunions de réseau). Plus de 160 familles suivies dont 50 nouvelles familles (enfants mineurs, adolescents, jeunes adultes) chaque année.
- Organisation de séjours de loisirs : été, hiver et courts séjours + de 2860 journées organisées pour plus de 200 enfants, adolescents, jeunes, adultes et personnes âgées.
- Défense des intérêts (relayer les difficultés, prendre position, donner les informations pour faire valoir les droits) et sensibilisation.

2- Le projet de loi

De manière générale et comme mentionné dans l'exposé des motifs, nous adhérons pleinement à la totalité de l'argumentaire.

Rappelons ce qu'est l'inclusion



Le droit à l'éducation inclusive (celui pour chaque enfant d'aller à l'école ordinaire avec ses pairs) auquel la Suisse a souscrit en 2014, en ratifiant la convention relative aux droits des personnes handicapées, n'est pas respecté pour la plupart des enfants vivant avec une déficience intellectuelle. Le comité de l'ONU dans son rapport a souligné le manque de ressources pour l'éducation inclusive en Suisse (réf. Article 14 de la CDPH).

Les ressources humaines et financières sont concentrées sur les milieux institutionnels séparés. Or, elles devraient l'être en faveur de projets d'inclusion.

A Genève, la quasi-totalité des élèves vivant avec une déficience intellectuelle sont exclus du système ordinaire. Chaque année, nous voyons de nombreux enfants en situation de handicap regroupés d'office dans des classes (CLI) ou des établissements séparés (ECPS). Ces décisions d'orienter les enfants vers le spécialisé sont prises principalement pour motif de déficience intellectuelle, sans qu'un réel projet d'inclusion ait été proposé par des professionnels de la pédagogie inclusive. Or, l'orientation en spécialisé ne doit être envisagée qu'en dernier recours, après avoir étudié toutes les possibilités et soutiens nécessaires dans l'école ordinaire.

Pour répondre aux différents besoins des élèves, diverses orientations doivent être envisagées, avec en priorité, des propositions inclusives. En ce sens, le modèle en vigueur au Tessin permettrait une grande avancée pour l'éducation inclusive. Il propose des solutions réalistes et pragmatiques. Les différents modèles proposés peuvent être utilisés pour répondre aux différents besoins des élèves.

Le comité de l'ONU souligne aussi le manque de ressources pour l'éducation inclusive en Suisse. **L'une des recommandations du comité consiste donc à transférer des ressources du système spécialisé vers les écoles ordinaires pour favoriser et soutenir l'inclusion de ces élèves.** Le modèle tessinois met aussi en avant le transfert des ressources.

2- Reprise des propositions de modification de LIP

Notre association adhère pleinement au projet de loi et aux modifications proposées. Nous souhaitons aussi rappeler que l'inclusion individuelle avec un appui est aussi une alternative intéressante pour certains élèves et elle doit se poursuivre.

Art.32, al.4 (nouvelle teneur)

Le passage d'une structure à une autre est très important, car aujourd'hui il est très compliqué voire impossible de passer d'une classe spécialisée à l'école ordinaire.

Art.33 A (nouveau)

En effet, les dispositifs d'inclusion et d'apprentissages mixtes montrent des points très positifs tant pour les enseignants, les élèves en situation de handicap que pour les élèves de la classe. Si le co-enseignement nécessite des ajustements, il apporte aux enseignants un soutien mutuel, une nouvelle dynamique des pratiques et des nouvelles façons d'enseigner. Les élèves inclus, quant à eux, ont de réels bénéfices (motivation, développement de l'autonomie, acquisition de nouvelles compétences, meilleure confiance en soi, etc.). Il est essentiel pour eux d'avoir un projet scolaire, une posture d'apprenant et d'être acteurs de l'école de leur quartier. Les progrès scolaires sont soulignés. Pour les autres élèves, il est constaté une meilleure connaissance et acceptation de la différence.

Le canton de Vaud, a aussi mis en place une telle expérience avec un co-enseignement inclusif. 2 enseignantes se partagent une classe de 27 élèves incluant 10 enfants à besoins éducatifs particuliers au cœur d'un établissement ordinaire.

Un binôme enseignante / enseignante spécialisée. Ce dispositif entend accorder un enseignement plus adapté avec davantage d'attention à ces élèves et développer au sein de la classe des valeurs telles que l'acceptation de la différence.

Le projet a été reconduit grâce à de belles observations au niveau des apprentissages et de la socialisation des enfants.

Article journal insieme CH

<https://blog.insieme.ch/fr/petite-enfance-et-ecole/le-co-enseignement-inclusif-un-pari-sur-lavenir/>

3- Constats

De manière générale voici les constats tirés des expériences vécues des familles et des élèves avec une déficience intellectuelle.

Les parents se battent depuis des décennies pour que leurs enfants puissent, comme tout enfant être accompagné depuis son plus jeune âge dans les structures d'accueil et les écoles de son quartier. Mais dès que l'élève a des besoins particuliers alors tout se complique.

Une maman ne comprenait pas pourquoi son fils participait à des activités sportives et de loisirs avec ses amis dans son quartier, mais ne pouvait pas accéder à l'école de son quartier avec ses mêmes amis ! Pourquoi il n'est pas possible d'avoir un soutien dans les différentes classes de l'école ?

Les parents dont l'élève est inclus constatent que leur enfant qui va à l'école avec ses pairs a un réseau d'amis, qui pour certains vont l'aider et le faire avancer. L'élève va faire des progrès visibles en classe ordinaire. Il fera ses apprentissages scolaires avec les autres et à son rythme s'il y a des programmes et des soutiens adaptés. Il pourra aussi être soutenu et aidé par ses pairs, etc.

Difficultés dans les écoles spécialisées : le manque de temps prévus pour les apprentissages scolaires (3 ou 4 fois moins de temps consacré au français ou aux mathématiques). Les écoles spécialisées isolées peuvent être une réponse à un petit nombre d'élèves.

4- Propositions

Des solutions diversifiées

Il est essentiel de proposer des solutions diversifiées pour répondre aux besoins tout aussi différents des élèves.

Élargir le co-enseignement ou la co-intervention, ainsi que les autres solutions d'inclusion au-delà de la 1P et 2P.

Sensibiliser et former tous les enseignants à l'accueil des élèves à besoins spécifiques.

Poursuivre l'appui avec un accompagnement individuel en classe

La FEE fait un travail intéressant avec des élèves avec une déficience intellectuelle en mettant un accompagnement à disposition en classe et en proposant un lieu d'accueil pour les thérapies. Cet accompagnement est essentiel pour l'élève et les parents, car l'enfant est accompagné toute la journée et aussi sur la pause de midi.

Anticiper et planifier les classes inclusives et spécialisées sur l'ensemble du territoire genevois pour répondre aux différents besoins. Cet aspect est essentiel. Une attention toute particulière doit être portée sur ce sujet.

Les différentes propositions faites sont des solutions réalistes qui nécessitent des moyens tout à fait raisonnables. Il doit y avoir une réallocation des moyens du spécialisé dans l'enseignement régulier.

5- Conclusion

Sans une volonté clairement définie par le politique et les moyens redistribués, rien ne pourra avancer. Ce PL permettrait alors de montrer cette volonté et d'ouvrir les portes à l'inclusion scolaire. Les différentes propositions doivent être réfléchies avec l'ensemble des partenaires concernés de manière à ce que le concept de l'inclusion puisse être partagé par l'ensemble des professionnels, des familles, des élèves et de la société en général.

Il faudra aussi anticiper la formation et l'inclusion professionnelle pour que ce qui est mis en place pour les élèves d'aujourd'hui puissent être un réel plus pour les jeunes en formation et les professionnels de demain.

L'école inclusive n'est pas une fin en soi, c'est un modèle de société à construire ensemble, dans lequel chacun trouve sa place !

« Nos enfants grandissent vite et nous devons agir maintenant. »

insieme Genève s'est positionné en 2022 au sujet de l'inclusion scolaire et vous trouverez ci-dessous le lien de la prise de position : <https://www.insieme-ge.ch/news/inclusion/inclusion-scolaire-a-geneve/>

Pour mettre en œuvre les recommandations de l'ONU, il faut absolument :

- **Inscrire le droit à l'éducation inclusive (art.24 de la CDPH) dans la loi fédérale et dans la loi genevoise !** Ce serait fait avec le PL pour la LIP
- **Réorganiser les écoles genevoises pour garantir une inclusion scolaire prioritaire pour tous les élèves.** En ce sens le PL sera une grande avancée.
- **Un plan d'action concret et détaillé est indispensable**, avec des objectifs chiffrés visant à une réduction de l'«offre» spécialisée. L'accueil spécialisé en site propre doit être réservé uniquement aux élèves qui ont des besoins très spécifiques, auxquels l'école ne parvient pas à répondre de manière adéquate après évaluation réalisée avec tous les partenaires.
- **Développer les pédagogies nécessaires à la mise en œuvre de l'inclusion.** L'approche médicale du handicap doit laisser place, dans le contexte scolaire à des stratégies pédagogiques permettant de développer des aménagements et adaptations nécessaires à la scolarité des élèves avec une déficience intellectuelle. Il n'est plus admissible que des élèves qui ont des besoins plus importants que les élèves ordinaires aient trois ou quatre fois moins d'heures de français et de mathématiques (comme cela est le cas actuellement dans des structures spécialisées).
- **Définir un cadre de référence** pour assurer la qualité de l'inclusion et de l'apprentissage des enfants avec une déficience intellectuelle sur le long-terme. Les stratégies et des lignes directrices doivent être définies pour une bonne mise en œuvre.
- **Intégrer la pédagogie inclusive dans la formation de tous les enseignants.** Les cursus de formation doivent être revus pour que le savoir-faire inclusif fasse partie de la formation de base des enseignants. L'éducation de tous doit progressivement devenir la norme et la compétence des établissements ordinaires. Cela passe par les filières de formation.
- **Mettre en place pour chaque enfant en situation de handicap un projet éducatif individualisé en école régulière intégrant les apprentissages pédagogiques (en particulier les fondamentaux lire, écrire, compter).** Chaque élève doit pouvoir bénéficier d'un projet pédagogique individualisé, dans lequel sont prises en compte ses compétences et sont élaborés des objectifs mesurables et évaluables...
- **Allouer tous les moyens nécessaires**, tant humains que financiers (dont une partie peut être transférée du secteur spécialisé à l'école ordinaire) pour les soutiens, les appuis et les aménagements nécessaires, tant pour les élèves que pour le corps enseignant.

Commentaires d'Autisme Genève
Audition du 24 avril 2024
OBJET : PL 13245 sur l'école inclusive

Qui sommes-nous ?

Autisme Genève est une association de parents, de personnes autistes et de professionnels qui regroupe aujourd'hui plus de 1200 membres. Créée en 2007 à l'initiative d'une poignée de parents, elle n'a cessé de se développer au fil des années.

Quelle est notre vision ?

Ensemble pour un monde inclusif qui comprend, accueille et respecte la différence et qui s'adapte aux besoins particuliers des personnes autistes.

Introduction

La diversité est une réalité, l'inclusion doit être un choix, et PAS une faveur.

- En 2010, on estimait que les particularités de développement - autisme et TDAH (trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité) concernaient **0.7%** de la population.
- Aujourd'hui, l'autisme concerne **2% de la population** (et 75% des personnes autistes n'ont aucune déficience intellectuelle). Le TDAH concerne **5% de la population**. Plus largement, on évoque un taux de 20% de la population affectée par un handicap.
- A notre connaissance **aucun pays au monde ne recommande une scolarisation séparatiste** et il n'existe pas d'exemple d'un pays qui aurait mené une expérience concluante en mettant en place un système séparé.

Notre position

Genève ne peut pas continuer à exclure les profils atypiques et élèves à besoins spécifiques et à les scolariser dans des lieux souvent très mal adaptés, et situés pour la plupart en périphérie du canton.

Les élèves ayant des besoins spécifiques méritent le même respect que les élèves ordinaires.

- 1) Certains élèves passent 2 heures dans les transports chaque jour ce qui mobilise déjà un potentiel sensoriel et cognitif important. Le temps pour les apprentissages est très limité.
- 2) Le regroupement d'élèves présentant des troubles **empêche le contact régulier avec des enfants dits ordinaires**. Cela mène les premiers à s'imiter les uns les autres ou également à se déranger et les seconds à considérer d'un très mauvais œil les personnes qui adoptent des comportements extra ordinaires. **La méconnaissance entretient la peur et le rejet.**
- 3) Dans le spécialisé, les **enseignants** sont mis en difficulté car ils doivent s'adapter à des élèves ayant des profils très différents, et cela avec peu de moyens (locaux, matériel, personnel). L'effectif étant réduit dans ces petits établissements, si un élève est en difficulté particulière, l'équipe est rapidement débordée.
- 4) Pour la **famille**, avoir un enfant qui part tous les matins à l'école spécialisée et ne connaît aucun camarade du quartier génère une détresse sociale.
- 5) Les **ECPS ferment à 15h30**, sans offrir de possibilité d'accueil parascolaire. Cela met de nombreuses familles en difficulté (perte d'emploi, recherche d'intervenants à domicile, etc...)
- 6) Devenus **adultes**, ces enfants au parcours scolaire parallèle vont très souvent se retrouver bénéficiaires d'une rente AI ou de l'aide sociale alors que les personnes neurodivergentes ont pour la plupart la capacité d'occuper un emploi, moyennant un accompagnement adapté, et elles pourraient contribuer et participer à la société au lieu d'être une charge et d'être isolées. On connaît la force importante, la persévérance des personnes autistes quand elles s'engagent dans une activité. L'intensité et la motivation peuvent amener des jeunes avec un fort besoin de soutien au début de la scolarité vers des voies professionnelles où, devenus adultes, ils seront reconnus comme experts malgré des handicaps persistants.

L'enseignement spécialisé en quelques mots...

Il existe

- 71 établissements « en site propre » (!)
- 49 Classes intégrées
- 3 Classes intégrées mixtes

Source : <https://www.ge.ch/annuaire-statistique-enseignement-public-prive-geneve/enseignement-specialise#Tableaux%20d%C3%A9tail%C3%A9s>

Nous pouvons admettre que certains établissements en site propre font éventuellement sens pour des enfants ayant des handicaps très complexes, bien qu'à nos yeux, l'école devrait pouvoir s'adapter et accueillir ces enfants aussi, avec des temps et des objectifs divers.

Si l'OMP adoptait une stratégie spécifique tenant compte, méthodologiquement de la variété des différents troubles neurodéveloppementaux, et que son objectif était de tout mettre en œuvre pour que les élèves rejoignent au plus vite le cursus le plus ordinaire possible, les parents seraient très heureux d'y envoyer leurs enfants. Or, les associations de parents se battent contre l'école spécialisée depuis 30 ans. Il faut relever que certains établissements font du très bon travail mais la réunion de profils variés constitue un défi supplémentaire.

Un exemple qui illustre le manque d'adaptation de l'OMP à ses élèves : les personnes autistes éprouvent très souvent de **grandes difficultés** avec les transitions et les changements. Or, nous avons vus des élèves de l'OMP **changer d'établissements jusqu'à 8 fois pendant leur scolarité obligatoire**, au gré des contraintes logistiques. Est-il nécessaire de rappeler que, sauf déménagement, un enfant dans l'ordinaire change d'école une fois (transition école primaire vers le secondaire).

Nous nous interrogeons sur les critères qui mènent le DIP à orienter un élève vers le spécialisé. Un retard de développement du langage, par exemple, très commun chez les enfants autistes, ne devrait pas justifier une orientation spécialisée. Le fait qu'un élève préfère rester dans la classe pendant la récréation afin d'échapper à l'animation du préau ne devrait pas non plus faire partie des critères. Il en va de même du très prisé « métier d'élève » ou des difficultés de socialisation qui doivent précisément être appris à l'école.

A noter enfin que l'OMP ne délivrent aucun document certifiant, ce qui génère des profils très difficiles à orienter au moment de leur départ du milieu scolaire.

C'est quoi l'enseignement ordinaire inclusif ?

Il faut bien l'admettre, aujourd'hui, les enseignants de l'ordinaire relèvent quotidiennement des défis relatifs aux particularités que présentent les élèves inscrits dans le cycle ordinaire.

Le mouvement vers l'inclusion, bien loin d'imposer des tâches et tracas supplémentaires aux enseignants offre au contraire une **véritable opportunité d'enrichir la pratique** dans l'ordinaire et de mutualiser les connaissances, de tisser des liens, construire des ponts tout en **optimisant les coûts**.

Les enseignants spécialisés qui travailleront dans les écoles ordinaires apporteront un grand plus aux enseignants ordinaires :

- Des possibilités d'échanges de pratique, de collaboration, de décloisonnement entre les classes.
- Un environnement de travail plus motivant et valorisant pour les enseignants spécialisés.
- Une ressource inestimable pour les enseignants ordinaires.

A noter que les personnes actuellement actives dans le transport des élèves ou autres métiers moins spécialisés pourraient offrir des accompagnements non spécifiques.

Vous avez encore un doute ?

Les arguments en défaveur de l'inclusion sont toujours les mêmes.

Que ferons-nous des enfants présentant des comportements défaits ? Il existe des moyens de comprendre et d'accompagner les enfants qui adoptent des comportements trop déroutants. Cela nécessite une solide formation et de la détermination mais une prise en charge réellement spécialisée en autisme peut améliorer ce type de comportement dans la majorité des cas.

Est-ce que l'environnement d'une école ordinaire ne sera pas trop stimulant ?

L'aspect sensoriel est fatigant pour tous les enfants. Il existe des stratégies pour les enfants hautement sensibles, ils pourront être amenés progressivement dans les classes, bénéficier d'aménagements. L'école doit pouvoir s'adapter.

Est-ce que cela ne risque pas de compromettre la qualité des apprentissages des enfants dits ordinaires ?

Bien au contraire. Les outils qui sont utiles pour les enfants à besoins spécifiques le sont également pour les autres enfants. La réallocation des moyens du spécialisé vers l'ordinaire ainsi que des solides partenariats avec les associations de parents notamment, mèneront vite l'environnement scolaire à se rendre à l'évidence : l'inclusion scolaire, si elle est réellement choisie, menée et portée par un gouvernement déterminé, est le chemin le plus enrichissant pour la société. Notons que l'acceptation des faiblesses c'est aussi ce qui construit une société altruiste, et que le terme « inclusion » ne signifie pas toujours différence en moins, mais aussi forces et expertises. L'inclusion peut également tirer vers le haut dans certains domaines et dans tous les cas, elle permet une individualisation des objectifs qui sera porteuse pour tous.

Nous manquons déjà de locaux pour nos élèves ordinaires, comment faire en ajoutant cette contrainte supplémentaire ?

Les containers sont une solution qui convient aussi bien aux enfants ordinaires qu'aux enfants à besoins spécifiques. Dans bien des cas, les bâtiments du spécialisé ne sont eux-mêmes pas adaptés. Dans certains cas, il existe aussi des locaux vides dans les écoles (p.ex. communes avec vieillissement de la population, sans renouvellement générationnel).

Nous espérons que le Canton de Genève s'engagera sur le chemin de l'inclusion et d'une société ouverte, bienveillante et solidaire.

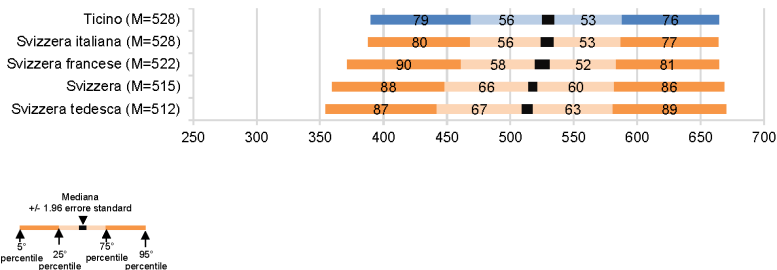
Genève, le 26 avril 2024

Audition Commission Genève

29 maggio 2024

Repubblica e Cantone Ticino
Dipartimento educazione cultura e sport

Performance moyenne et dispersion en mathématiques (PISA 2018)





Ecole spécialisée «cantonale»

L'école spécialisée cantonale assure la scolarisation des enfants et des jeunes ayant des besoins éducatifs particulier important. L'enseignement est garanti par des enseignants avec une formation conforme et la prise en charge est organisée en **classe inclusive** o classe à **effectif réduit** (classe d'école spécialisée) dans les bâtiments des écoles ordinaires.

pag. 3



Organisation de la scolarisation

Pour les élèves d'âge scolaire (de trois à quinze/dix-huit ans) qui ne peuvent pas fréquenter les écoles ordinaires :

- **les classes à effectifs réduits**, dans lesquelles les élèves sont pris en charge en petits groupes par un nombre significatif d'enseignants
- **les classes inclusives**, dans lesquelles 3 élèves sont placés dans une classe ordinaire et la gestion de cette classe est assurée par un partenariat de co-enseignement entre un instituteur/enseignant de la classe et un enseignant spécialisé.

pag. 4

Élèves des écoles spéciales cantonales 2023-24

Nombre total d'élèves en 2023-24 : 670 élèves

Sections et classes inclusives : 196 élèves (87 SI, 83 SE, 26 SM)

Sections et classes à effectifs réduits : 374 élèves (21 SI, 157 SE, 196 SM)

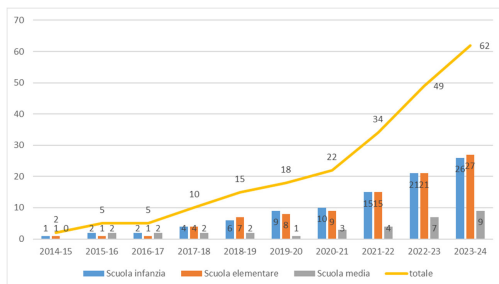
Cycle d'orientation : 100 élèves

Élèves des écoles spéciales- Institution 2023-24

- Nombre d'élèves (SI,SE,SM): 105 élèves
- Nombre d'élèves (scolarité post-obligatoire): 42 élèves

Classes et sections inclusives

Anno scolastico	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21	21-22	22-23	23-24
Scuola infanzia	1	2	2	4	6	9	10	15	21	26
Scuola elementare	1	1	1	4	7	8	9	15	21	27
Scuola media	0	2	2	2	2	1	3	4	7	9
Totale	2	5	5	10	15	18	22	34	49	62



pag. 7

% d'élèves classe spécialisée sur la population générale 2023-24

Population de référence : - école publique obligatoire (SI, SE, MS) et élèves d'école spécialisée seulement

% d'élèves classes à effectif réduit (cantonale + Institution): 1.39%

% d'élèves classes inclusive : 0,57%

% d'élèves suivis par l'OPI : 1.59% (il y a des élèves suivis dans le privé)

pag. 8

Date de dépôt : 13 août 2024

RAPPORT DE LA MINORITÉ

Rapport de Cyril Mizrahi

En substance, le PL 13245 propose un changement de paradigme, consistant à scolariser sauf exception les élèves ayant besoin de pédagogie spécialisée au sein des établissements ordinaires, soit au sein de classes inclusives, soit au sein de classes spécialisées. Le projet de loi, s'inspirant du modèle mis en œuvre dans le canton du Tessin depuis de nombreuses années, propose ainsi un transfert des moyens actuellement mis dans les établissements séparés au sein des établissements réguliers. Ce projet s'inscrit dans la mise en œuvre de la Convention de l'ONU sur les droits des personnes handicapées, conformément aux recommandations adressées à la Suisse par le Comité de l'ONU chargé de la mise en œuvre de cette convention.

Historique des travaux : une majorité qui ne veut rien voir ni entendre

Au printemps 2023, la commission a entendu l'auteur du PL (et de ces lignes) puis la magistrate chargée du DIP, qui s'y est déclarée favorable dans une large mesure. Lors de son audition, elle a précisé que près de 50% des élèves ayant besoin de pédagogie spécialisée étaient scolarisés dans des établissements séparés. Cette situation totalement insatisfaisante montre que le projet de loi vise juste.

L'Union des villes genevoises, dont les membres représentent plus de 70% de la population du canton, s'est également déclarée favorable au projet, tout en estimant qu'un délai plus long serait nécessaire pour disposer de suffisamment de places dans les écoles primaires, qui relèvent de la compétence des communes (cf. courrier annexé).

En dépit de ces avis favorables, une majorité de droite de la commission avait pourtant estimé en avoir déjà trop entendu et a préféré se boucher les oreilles en votant contre l'entrée en matière, sans même procéder à aucune autre audition, ni des associations de familles ni du canton du Tessin, par exemple, comme proposé par l'auteur lors de son audition.

Lors de la discussion en plénière en automne, une majorité de notre parlement a toutefois suivi le rapporteur de minorité et estimé qu'un tel traitement n'était pas sérieux, et a renvoyé ce projet en commission.

Lors du deuxième passage en commission, la majorité a donc poliment écouté Caroline Hess-Klein, vice-directrice d'Inclusion Handicap et chargée de cours à l'Université de Bâle, expliquer que ce projet constituait une solution modérée et était nécessaire pour respecter la Convention de l'ONU sur les droits des personnes handicapées, afin de cesser l'exclusion des élèves ayant besoin de pédagogie spécialisée.

La commission a également écouté poliment la FéGAPH et ses associations membres expliquer que ce PL répondait aux besoins et aux aspirations des familles (cf. présentations d'Insieme et Autisme Genève annexées au rapport de majorité). Elle a tout aussi poliment écouté la conseillère d'Etat et les responsables du DIP tessinois expliquer comment le modèle proposé fonctionne à satisfaction depuis des années (cf. présentation annexée), et enfin les représentantes et représentants des communes et du personnel enseignant indiquer être favorables sur le principe au projet mais émettre des soucis légitimes par rapport à la phase transitoire, en particulier concernant la question des locaux.

La commission a à nouveau estimé en avoir assez entendu, car ce concert d'avis favorables ne coïncidait pas avec des préjugés solidement ancrés dans les têtes de la majorité. Elle a ainsi, une première, décidé, à la faveur d'un changement de majorité, de « désinviter » non seulement l'ancien conseiller d'Etat tessinois et coprésident de Pro Infirmis Manuele Bertoli, l'artisan de la réforme de l'école tessinoise en 2011, mais également l'Union des villes genevoises, qui, après avoir sollicité son audition, avait été dûment invitée et s'était préparée à défendre son point de vue (cf. second courrier UVG annexé). Certes, ce point de vue a en définitive, tant la majorité que la minorité doivent le reconnaître, été largement repris par l'ACG. Toutefois, la manière de procéder de la majorité est consternante et sans précédent.

Il faut reconnaître à la majorité une certaine cohérence, puisqu'elle a logiquement fini par refuser à nouveau l'entrée en matière sur ce projet de loi sans même en débattre. Contrairement au premier passage en commission, la majorité a préféré cette fois s'abstenir de tenter d'argumenter. Après avoir écouté la minorité cinq petites minutes, le vote a eu lieu sans discussion. Cette attitude ne peut pas être comprise autrement que comme l'expression du rejet et du mépris intrinsèques de la majorité pour les élèves différents.

La nécessité d'un changement de paradigme

L'article 24 de la Convention de l'ONU sur les droits des personnes handicapées (CDPH) garantit le droit à une éducation sans discrimination, une éducation inclusive. Ce traité est obligatoire, en particulier pour les cantons, qui sont responsables de l'école. Au même titre que, pour tous les enfants, l'école est un droit et est obligatoire. L'éducation inclusive signifie que l'école doit pouvoir accueillir tous les enfants, dans les mêmes lieux, et non séparément.

Pourquoi ? Lors de sa présentation au printemps 2023, l'auteur du PL (et de ces lignes) a notamment insisté sur les bienfaits d'une véritable inclusion, soit la scolarisation des élèves dans les mêmes établissements scolaires, amplement démontrés dans la littérature. Le témoignage de la mère de Luca (prénom modifié), enfant autiste avec déficit intellectuel scolarisé dans une école régulière au Tessin (annexé), a notamment été mis à disposition de la commission.

Le journaliste Malick Reinhard a résumé de manière saisissante son parcours sur les réseaux sociaux¹. Sa commune a refusé qu'il aille à l'école régulière de peur que son fauteuil « écrase les mains de ses petits camarades ». Résultat : le parcours du combattant pour obtenir un diplôme reconnu, et des centaines de postulations pour un emploi fixe, sans succès. La mère de Luca sait que son fils ne deviendra pas journaliste. Mais comme il fréquente les mêmes écoles, les enfants du quartier le saluent et savent comment lui parler.

Pourtant, selon le rapport de gestion 2023 de notre canton, le taux d'inclusion des élèves de l'école spécialisée a reculé l'an passé. Selon les travaux parlementaires sur les comptes, le DIP assume le fait qu'une nouvelle école séparée, dans laquelle les élèves sont cachés et mis de côté, ouvre chaque année dans notre canton. Résultat : 2200 élèves sont scolarisés dans le spécialisé à Genève pour une population de 500 000 habitant-e-s, à mettre en rapport avec les 670 élèves dans des structures spécialisées bien plus inclusives au Tessin pour une population de 350 000 habitant-e-s.

Pourtant cette école modèle ne coûte pas plus cher. Au contraire, dixit même le Tribunal fédéral dans sa jurisprudence. Pourquoi ? Simplement parce que, dans un système séparatif, les taux d'encadrement ne sont pas moindres que dans le système tessinois. La seule différence est que, dans ce dernier, les enseignants et enseignantes spécialisées et leurs élèves sont dans les mêmes bâtiments au lieu d'être mis de côté.

¹ <https://x.com/MalickReinhard/status/1804902151858315342>

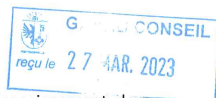
Résultat : le Tessin ne dépense pas plus d'argent pour l'école, mais ses élèves sont mieux instruits que la moyenne suisse à 15 ans, selon l'étude PISA la plus récente, de 2022. Il y a également moins d'écart entre les élèves². Ces résultats sont corroborés par une étude de l'Université de Saint-Gall, qui a montré qu'une répartition des élèves avec handicap à raison de 15% au plus de l'effectif des classes régulières, comme au Tessin, donne de meilleurs résultats pour tous les élèves que la séparation³.

Une école pour toutes et tous n'est donc ni plus chère ni moins performante, mais plus juste, elle offre une chance à chaque jeune de participer à la société en pleine égalité.

Pour toutes ces raisons, la minorité vous invite, Mesdames et Messieurs les membres du Grand Conseil, à voter l'entrée en matière de ce PL qui propose des solutions pragmatiques, nuancées et éprouvées, et à l'accepter.

² <https://www.cdt.ch/news/ticino/pisa-2022-ecco-i-risultati-ottenuti-dagli-studenti-ticinesi-336125>

³ https://www.skbf-csre.ch/bildungsforschung/datenbank/projektdetail/?no_cache=1&_id=208231&ref=person



Commission de l'enseignement, de
l'éducation, de la culture et du sport
Secrétariat général du Grand Conseil
Case postale 3970
1211 Genève 3

GRAND CONSEIL	
Émis le : 28-03-2023	Visa : RP
Par poste	Par courriel
Président	Députés (100)
Commissaires	Bureau
Secrétariat	Archives
Commission	de l'Enseignement
Copie à :	
Divers :	

Genève, le 20 mars 2023

Concerne : PL 13245 modifiant la loi sur l'instruction publique (LIP) (C 1 10) (Pour une véritable inclusion, cessons de séparer les enfants différents !)
Demande d'audition d'une délégation des représentant-es de l'UVG par la Commission de l'enseignement du Grand Conseil

Monsieur le Président,
Mesdames et Messieurs les membres de la commission de l'enseignement du Grand Conseil,

Créée en 2015, l'Union des Villes genevoises (UVG) compte en son sein les 8 plus grandes villes du canton (Carouge, Genève, Grand-Saconnex, Lancy, Meyrin, Onex, Vernier et Versoix). Fortes d'une population résidente de plus de 368'000 personnes, représentant 71.99% des habitants du Canton de Genève¹, les villes membres de l'UVG sont directement concernées.

Au sens de l'UVG, le projet de loi 13245 est louable quant à son esprit et souhaitable quant au fondamental changement de paradigme qu'il propose. En ce sens, il est soutenu sur le fond par l'UVG.

Néanmoins, on ne peut nier qu'il a des conséquences très importantes quant à la construction d'écoles primaires, qui relèvent de la compétence communale. Ses impacts sont particulièrement importants pour les communes membres de l'UVG, qui concentrent l'essentiel de l'actuel essor démographique, tant général que scolaire, d'où le sens du présent courrier.

La concrétisation de ce projet de loi implique en effet un gros effort de construction d'écoles régulières primaires supplémentaires – ainsi que les investissements et amortissements qui en découlent –, afin que le DIP puisse ensuite entièrement redessiner les bassins d'affectation des écoles du canton en y incluant les élèves handicapés aujourd'hui scolarisés dans des établissements scolaires séparés appartenant au canton. La construction d'écoles est toujours un dossier compliqué, vu la taille de ces équipements et qu'ils doivent soit s'intégrer dans des nouveaux quartiers soumis à de fortes contraintes soit s'implanter dans des quartiers existants où l'espace est restreint. Le délai prévu par l'art. 150, al. 3 du projet de loi est ainsi beaucoup trop court pour être réaliste.

D'autre part, le transfert pur et simple des bâtiments de l'Etat dans lequel se déroule aujourd'hui l'enseignement dispensé par l'OMP n'est pas une réelle solution : d'une part, il s'agit souvent de

¹ Données Office cantonal de la statistique pour l'année 2021

petites villas en très mauvais état. D'autre part, elles ne peuvent constituer des établissements scolaires en soi, étant de trop petite taille, car il leur manque toute une série d'infrastructures (piscine, salle de gymnastique, salle de rythmique, atelier du livre, locaux parascolaires) et ne peuvent donc devenir des établissements primaires à part entière ; enfin, étant donné que l'objectif du projet de loi est bien d'inclure l'ensemble des enfants dans les mêmes lieux, il s'agit d'en avoir de taille adéquate, telle que prévue par la réglementation en vigueur.

Au vu des éléments qui précèdent et des enjeux particuliers pour les villes membres de l'UVG, il est respectueusement sollicité que la Commission de l'enseignement du Grand Conseil procède à l'audition d'une délégation des représentant-e-s de l'UVG dans le cadre de l'analyse du PL 13245.

En vous remerciant par avance de la suite que vous voudrez bien donner à la présente, nous vous prions de croire, Monsieur le Président, Mesdames et Messieurs les membres de la commission de l'enseignement du Grand Conseil, à l'assurance de toute notre considération.



Sami KANAAN
Président
Ville de Genève



Maryam YUNUS EBENER
Vice-Présidente
Ville d'Onex



Salima MOYARD
Membre du comité
Ville de Lancy

Copies :

- Mme Anne Emery-Torracinta, Conseillère d'Etat en charge du Département de l'instruction publique
- M. Gilbert Vonlanthen, Président de l'ACG



GRAND CONSEIL	
Expédié le : 29-05-24	Visa : R/P
Par poste	Par courriel
Président X	Députés (100)
Commissaires X	Bureau
Secrétariat	Archives X
Commission : de l'Enseignement	
Copie à :	
Divers :	

Commission de l'enseignement, de
l'éducation, de la culture et du sport
Secrétariat général du Grand Conseil
Case postale 3970
1211 Genève 3

Genève, le 27 mai 2024

PL 13245 modifiant la loi sur l'instruction publique (LIP) (C 1 10) (Pour une véritable inclusion, cessons de séparer les enfants différents !)

Annulation de l'audition d'une délégation des représentant-es de l'UVG par la Commission de l'enseignement, de l'éducation, de la culture et du sport du Grand Conseil

Monsieur le Président,

Mesdames et Messieurs les membres de la Commission de l'enseignement, de l'éducation, de la culture et du sport du Grand Conseil,

Le courriel du 16 courant du Secrétariat du Grand Conseil informant que la Commission renonce à l'audition de l'Union des villes genevoises (UVG) dans le cadre du PL 13245 nous est bien parvenu et a retenu notre meilleure attention.

Toutefois, nous souhaitons vous transmettre notre étonnement face à cette annulation.

En effet, originellement, une audition conjointe avec l'Association des communes genevoises (ACG) était prévue – conformément au courriel du 15 avril dernier – ce dont l'UVG se réjouissait.

Or, à la demande de la présidente de l'ACG qui a estimé que ce contexte n'était pas heureux, institutionnellement parlant, deux auditions séparées ont été programmées, respectivement le 15 mai pour l'ACG et le 22 mai pour l'UVG.

Puis, nous apprenons par votre courriel, le 16 mai, que finalement la Commission ne souhaite plus entendre l'UVG, et ce sans aucune explication, ce qui nous a fortement surpris et déçus.

Au-delà de l'investissement généré en temps et en travail pour la préparation de cette audition par les deux intervenantes annoncées, il est fort dommage pour votre commission de ne pas profiter de la valeur ajoutée qu'aurait amené l'argumentaire et l'expertise de l'UVG, notamment ceux d'une magistrate d'une ville en charge de ces questions spécifiques.

Certes, l'ACG apporte sa vision élargie aux 45 communes. Or, la spécificité de l'UVG pourrait vous amener le point de vue des communes urbaines qui se voient particulièrement confrontées à cette problématique, vu que les villes membres représentent plus de 70 % de la population du canton.

Enfin, certain-es de nos représentant-es ayant siégé dans votre Conseil durant de longues années se souviennent de la pratique, qui visiblement n'a plus cours, de recevoir en audition les entités qui en font formellement la demande sur un objet parlementaire à l'étude en commission. Nous ne pouvons que regretter cette attitude.

Au vu de l'ensemble de ce qui précède, nous vous réitérons, dès lors, notre intérêt et notre disponibilité pour être auditionné-es par votre commission.

Nous vous prions de croire, Monsieur le Président, Mesdames et Messieurs les membres de la commission de l'enseignement, de l'éducation de la culture et sport du Grand Conseil, à l'assurance de toute notre considération.



Maryam YUNUS EBENER
Présidente
Ville d'Onex



Laurent TREMBLET
Vice-président
Ville de Meyrin

Copie : Association des communes genevoises

fégaph

Fédération Genevoise des
Associations de Personnes
Handicapées et de leurs proches

L'inclusion, qu'est-ce que cela apporte concrètement aux enfants en situation de handicap, aux autres enfants et aux parents ?

Témoignage de la maman de Luca (prénom modifié), enfant autiste avec déficit intellectuel, aujourd'hui scolarisé dans une classe spécialisée au sein d'une école régulière au Tessin*

1. Luca a pu fréquenter durant 3 ans à raison de 3 jours par semaines l'école enfantine (qui au Tessin dure 3 ans). Il avait une OPI (« opératrice pour l'intégration ») qui était avec lui 12h par semaine, ce qui lui laissait quelques heures l'après-midi avec la maîtresse du régulier et les camarades (un groupe de 20 enfants de 3 à 6 ans). Le matin quand je l'amenaient je trouvais sur la porte celles que j'appelle ses « groupies » (3 ou 4 petites filles de 3-4 ans) qui l'attendaient, impatientes de pouvoir l'aider à mettre ses pantoufles, jouer, manger et dans les autres activités. La maîtresse avait dû instituer une alternance, notamment à la cantine, pour éviter qu'elles se disputent Luca. Elles semblaient se sentir très valorisées, justement parce que c'était des "petites" et qu'elles avaient avec lui la possibilité d'enseigner des choses. Les enfants étaient en général fascinés par les pictogrammes et la maîtresse avait décidé de les utiliser pour les routines (se brosser les dents, aller aux toilettes, le vestiaire etc). Luca a participé aux sorties de classe (au musée des idées, planétarium, excursion à Mornera) et était toujours très content d'aller à "l'asilo" (école enfantine). Manger avec les autres enfants lui a permis de sortir de sa sélectivité alimentaire et d'apprendre (plus ou moins) à débarrasser, utiliser la fourchette, etc.

2. tjs à l'école enfantine (pour Luca de 4 à 7 ans), une maman m'a raconté que sa deuxième fille (en classe avec Luca) expliquait à sa grande sœur la fonction des pictogrammes et justifiait le fait qu'ils servaient à Luca pour s'exprimer, car il avait du mal à parler quand tous les enfants étaient là, et que comme sa prononciation n'était pas toujours très claire les images rendaient la communication plus facile. Cette petite fille était très fière de pouvoir enseigner quelque chose à sa grande sœur et semblait n'avoir aucune difficulté à accepter le handicap de Luca. C'était pour elle un trait caractéristique auquel les autres pouvaient s'adapter afin que Luca soit intégré.

3. tjs à l'école enfantine, un jour je vais au parc avec Luca. Il s'assied sur une des 2 balançoires et moi quelques mètres plus loin, pour le laisser interagir si possible et intervenir si nécessaire. Un enfant (inconnu) arrive, il s'assied sur l'autre balançoire et commence à parler à Luca, lui raconter des trucs, lui

poser des questions. Luca sourit mais ne répond pas. Après quelques minutes l'enfant, visiblement frustré, s'énerve et s'en va. À ce moment un autre enfant s'approche: il va en classe avec Luca depuis quelques mois. Il s'assied sur la deuxième balançoire, salue Luca par son prénom puis se tourne vers moi et m'explique qu'il est son camarade à l'école et que parfois il a le droit de jouer avec les pictogrammes et que ça lui plaît beaucoup. Il n'a l'air aucunement dérangé par le fait que Luca ne lui parle pas, ils font de la balançoire quelques minutes ensemble, puis l'enfant nous salue et part faire d'autres jeux. Il sait que si Luca ne répond pas c'est parce qu'il est autiste, il ne s'attend de lui rien de plus que ce qui est dans ses possibilités et a compris que c'est avec l'adulte de référence qu'il peut interagir verbalement. Mais il n'exclue pas pour autant Luca: il le salue, le regarde avec bienveillance quand Luca pousse des petits cris de joie. Pour lui aussi le handicap de Luca semble faire partie de lui et il l'accepte sans prétendre qu'il se comporte comme les autres enfants.

4. quand j'amène Luca à l'école je vois d'autres enfants s'approcher de lui avec un sourire et beaucoup de délicatesse, ils l'appellent par son prénom, l'aident à ouvrir la porte et à monter les escaliers quand il y a trop d'enfants et Luca est immobilisé par le bruit et les mouvements des autres. Ce sont des élèves qui ont suivi des cours en intégration avec lui: la gym, la musique, la cuisine, ou qui ont participé à des sorties avec sa classe: au théâtre, à un concert, au parc animalier de Goldau. Ces enfants savent que Luca a peur s'ils parlent trop fort, s'ils s'approchent trop de lui ou s'ils surgissent par surprise. Ils ne s'attendent pas à ce qu'il réponde, l'encouragent à rentrer en classe et semblent en général apprendre sans peine à interagir avec lui de la manière la plus adaptée à son handicap. Ils ne lui demandent pas d'être comme eux, de s'adapter, mais acceptent le fait qu'il soit différent.

5. réunion avec les enseignants : le prof de gym nous explique comment il a aidé nos enfants à dépasser leurs peurs et difficultés initiales: peur du bruit, des autres enfants qui courent, des ballons et autres objets. En se tournant vers la maîtresse de la classe régulière il lui dit: "tes élèves sont bien plus tranquilles quand les enfants du spécialisés sont là: ils demandent moins d'attention, sont prêts à aider et arrêter de toujours vouloir se mettre en avant et de se comparer". C'est une bonne manière de résumer ce que les enfants handicapés peuvent apporter aux enfants du régulier.

6. Je trouve l'école inclusive très bénéfique pour les parents aussi: les parents des enfants sans handicap peuvent s'informer et relativiser leurs soucis, nous on a l'occasion de sortir du huis clos du handicap, de parler de sujets plus "légers", de voir que les parents d'enfants normaux ont aussi leurs problèmes. Bref, ça évite la marginalisation non seulement des enfants mais aussi de leurs parents.