

RAPPORT ANNUEL 2016

AGOEER

ASSOCIATION GÉNEVOISE
DES ORGANISMES D'ÉDUCATION,
D'ENSEIGNEMENT ET DE RÉINSERTION

SOMMAIRE

p. 3	1 / Editorial
p. 4 - 10	2 / Interview de Serge Thomazet
p. 11	3 / L'AGOEER prend part à la Commission consultative pour l'école inclusive
p. 12	4 / Elaboration du concept cantonal de pédagogie spécialisée Axe 1 du projet d'école inclusive
p. 13	5 / Prise de position sur le projet de budget 2016 du Conseil d'Etat
p. 14 - 15	6 / Réduire les moyens, quelle conséquences? Les chemins de vie
p. 16	7 / L'AGOEER engage une réflexion sur les possibilités d'optimisation des processus administratifs avec le DIP
p. 17	8 / Une nouvelle collaboration avec la Chancellerie d'Etat
p. 18	9 / L'AGOEER demande un avis de droit sur des Marchés publics
p. 19	10 / Les lunchs Agora
p. 20	11 / La commission paritaire
p. 20 - 21	12 / Les travaux de la Commission Latine pour l'éducation spécialisée
p. 22	13 / Le Groupe résonance
p. 23	14 / Le Groupe de pilotage du dispositif éducatif genevois
p. 24	15 / Le Groupe Liaison
p. 25	16 / Bilan et le compte de profits et pertes + commentaire
p. 27	17 / Liste des membres
p. 28	18 / Les membres du bureau

1. ÉDITORIAL

« UNE SCOLARITÉ QUI PERMET À
UN ENFANT DE S'ÉPANOUIR, DE
S'INSÉRER DANS LA SOCIÉTÉ,
D'ÊTRE HEUREUX AVEC CE QU'IL A,
C'EST UNE SCOLARITÉ
DE RÉUSSITE SCOLAIRE. »

SERGE THOMAZET

Au moment de décider du contenu du rapport annuel de l'AGOEER, une évidence s'imposait: le rôle de notre association étant de porter le débat sur les éléments essentiels de nos réalités institutionnelles, il fallait parler des sujets qui fâchent, qui interrogent, qui questionnent. Et s'il est un sujet qui pose fondamentalement la question de l'existence et de la vocation des institutions spécialisées, c'est bien celui de l'inclusion. Alors, autre évidence, il fallait interroger **Serge Thomazet**, l'entendre sur notre travail, notre rôle, notre nécessité de réinventer nos métiers, nos interactions de spécialistes, notre rapport aux enfants, aux familles... Et progresser encore dans la compréhension de ce qu'est l'inclusion, de ce que sont les bienfaits, les risques, et l'apport considérable de la recherche et du regard du chercheur pour sortir de nos postures... Cette interview, que vous trouverez dans les pages suivantes, est de notre point de vue une grande source d'inspiration.

Einstein, dont le parcours scolaire est un clin d'œil à notre travail, écrivait que « la bureaucratie réalise la mort de toute action ». Observation un peu brutale, mais somme toute, notre objectif, en sollicitant le Département de l'Instruction Publique (DIP) pour nous aider à réduire l'administration, c'était d'encourager l'action, au profit de nos bénéficiaires, et limiter la bureaucratie. Pari relevé en 2016 par nos membres, et par le DIP, dont il faut saluer l'ouverture, pour apporter jour après jour des simplifications.

Mais le travail continue!

Et en se penchant sur 2016, du travail, il y en a eu. Dans les différentes représentations qui sont les nôtres, dans l'organisation des lunches Agora AGOEER en collaboration avec INSOS Genève, qui rencontrent un grand succès et montrent à quel point apprendre, se rencontrer et se comprendre sont des moteurs essentiels de la vie de notre association. Dans les rencontres de la commission paritaire, dans nos démarches pour faire entendre auprès du politique les besoins, les enjeux, les réalités de notre secteur d'activité, un secteur absolument essentiel au vivre ensemble, à l'acceptation de la différence, et à la prévention, parfois peut-être trop discrète, de crises individuelles, familiales, de communautés et sans doute aussi sociétales. Un secteur qui mérite toute l'attention de notre canton, et toute notre énergie!

A propos d'énergie, l'AGOEER ne serait que peu de chose sans celle amenée par ses membres, par les membres de son bureau (que je remercie pour la richesse de nos échanges), et sans celle, communicative, de notre secrétaire associative **Marina Vaucher**, dont le travail discret et efficace se reflète magnifiquement dans le rapport annuel que vous tenez entre les mains. Un grand merci à elle.

Bonne lecture et belle suite d'année inclusive!

Pierre Coucourde
Président

2.

INTERVIEW DE SERGE THOMAZET

MAÎTRE DE CONFÉRENCES,
UNIVERSITÉ BLAISE PASCAL,
CLERMONT FERRAND

GENÈVE, LE 21 SEPTEMBRE 2016



■ Marina Vaucher

Lors de votre intervention à la Journée sur l'école inclusive, le 21 novembre 2015 à Genève, vous avez dit en substance ceci : un jour, de but en blanc, on dit aux enseignants qu'ils doivent désormais accueillir tous les enfants, quels que soient leurs besoins spécifiques. Et on les laisse seuls, se débrouiller avec cela. Vous parlez d'ailleurs d'une forme de violence. Peut-on dire que l'école inclusive a été jusqu'ici imposée comme un concept incontestable, voire dogmatique ?

■ Serge Thomazet

En réalité, si on fait un petit tour du monde, on s'aperçoit que parmi les pays qui ont mis en place l'école inclusive, plutôt les pays du Nord, il y a deux écoles. Il y a une approche assez pragmatique, qui est notamment celle de la Scandinavie et aussi, dans une moindre mesure, celle de l'Angleterre, qui a travaillé à la transformation des pratiques. Ces pays se sont dit que l'école doit être en mesure d'accueillir tout le monde et ils ont réfléchi avec les professionnels pour faire évoluer les pratiques. Ce faisant, l'école est devenue plus inclusive. Dans le cas de la France, l'approche a été celle du droit. Donc pas une approche issue des pratiques, mais centrée sur le droit des personnes. Au départ, ce sont les personnes handicapées moteur qui se sont mobilisées. L'école inclusive n'est donc pas dogmatique mais idéologique. En France, par exemple, au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale, lorsque Charles de Gaulle s'est fixé comme objectif de construire un système d'éducation spécialisée, il a confié les financements aux familles. Et ces familles ont souhaité des lieux protecteurs. 30 ans après, à la fin des années 1970, on se retrouve avec des familles qui changent de point de vue. Les paradigmes sont donc polarisés. Tout d'un coup, on passe d'un paradigme de la protection à celui de la participation. On se retrouve avec des lois du possible ou du raisonnable : l'intégration à tout prix.

Au début des années 2000, ces parents militants ne voient toujours pas leur enfant à l'école. Ce qui change à ce moment-là est le poids des organismes internationaux. Avant, les pays avaient leurs lois et éventuellement contribuaient à l'international. Maintenant, les tutelles internationales s'imposent. Un exemple en est la Convention pour les Droits de la Personne Handicapée (CDPH), que beaucoup de pays ratifient. Tout ça à la demande expresse des familles ! On se retrouve en France en 2005 avec, comme dans la plupart des pays du monde, une loi très violente qui dit : « droit à l'école ». Et des familles qui disent à l'école : « vous devez vous débrouiller pour que mon enfant soit à l'école et qu'il y soit bien ». C'est d'une grande violence pour les enseignants et les professionnels.

■ Marina Vaucher

Vous dites encore que l'école inclusive ne se limite pas à l'inclusion, que l'objectif n'est pas simplement d'accueillir encore plus d'enfants dans les classes ordinaires.

■ Serge Thomazet

L'intégration consistait à mettre un enfant dans une école ordinaire, mais sans changer cette école. Cela revient à ne considérer que les compensations : que va-t-on mettre en place pour que l'enfant s'adapte à l'école ? Lorsqu'un enfant est en chaise roulante, si on a fait l'effort de mettre des plans inclinés, il va pouvoir fonctionner normalement.

Jusqu'à présent, ce sont très majoritairement ces enfants-là qui venaient à l'école. La compensation suffisait. Or aujourd'hui, on se retrouve avec des enfants qui ont des problèmes beaucoup plus complexes, comme du retard mental, de l'autisme, des troubles envahissants du développement etc. Il est inconcevable de leur donner une place dans l'école telle qu'elle est. Que peut faire l'enseignant ? Je ne le sais pas.

Nous sommes obligés de passer à des logiques d'école inclusive et c'est un changement d'organisation, structurel de l'école. On commence par se dire qu'on accueille tous les enfants du quartier, et puis on réfléchit à comment réorganiser l'école.

Il y a des situations complexes : dans le cas de certains troubles du spectre autistique, par exemple, même la récréation peut devenir un calvaire. Il n'empêche que le droit est posé : ces enfants ont le droit d'aller à l'école. S'ils ne peuvent pas aller en récréation, il va bien falloir aménager des espaces protégés. Le fait que ces jeunes aillent dans la même enceinte que les autres enfants change tout pour les familles.

En France, il y a une pression très forte à l'inclusion. C'est un mot que je déteste. C'est la participation forcée à la classe ordinaire.

On constate que les dispositifs d'accompagnement de l'école inclusive sont devenus de plus en plus complexes : non seulement tous les enfants doivent aller à l'école ordinaire, mais en plus ils doivent être capables de suivre. Finalement, on va aboutir à une école inclusive qui sera moins inclusive que du temps de l'intégration. On se trouve devant un vrai problème. Les parents des autres enfants prennent peur, des enfants se font agresser etc.

En effet, l'école inclusive, ça n'est pas ça. L'école inclusive c'est une école qui est en milieu ordinaire et qui répond au besoin de chaque enfant.

« NOUS SOMMES OBLIGÉS DE PASSER À DES LOGIQUES D'ÉCOLE INCLUSIVE ET C'EST UN CHANGEMENT D'ORGANISATION, STRUCTUREL DE L'ÉCOLE. »

■ Pierre Coucourde

Ce que vous dites me touche très spécifiquement puisque je dirige une institution qui accueille des enfants polyhandicapés, donc avec des problèmes moteurs majeurs, des troubles cognitifs fondamentaux. Je m'interroge donc sur le type de dispositif qu'on pourrait mettre en place dans une école ordinaire pour un enfant polyhandicapé qui, ne nous mentons pas, suscite de la crainte chez les autres.

■ Serge Thomazet

Je peux vous parler de Lucia De Anna, qui est une grande spécialiste de l'inclusion en Italie. Elle avait montré à mes étudiants un film où des enfants de troisième année étaient avec un enfant polyhandicapé dans la classe. Ils travaillaient sur le corps, les postures, le toucher. L'enfant polyhandicapé avait une activité avec un gros ballon et les autres enfants lui faisaient percevoir des mouvements et des gestes. Là, tout le monde apprend. Tout le monde fait en fonction de ses besoins et on apprend à vivre ensemble. Il y a donc de belles réussites.

Et puis il y a des moments plus difficiles. Lorsque c'est le cas, chacun revient dans sa structure. L'Italie et le Canada ont pratiquement rebâti des établissements dans les écoles. Il y a certaines choses, comme la stimulation sensorielle, qu'on ne peut pas mettre en place dans la classe ordinaire. Il y a des enfants qui ont besoin de plus d'école et de plus de soins. Or, l'école inclusive mal pensée va donner moins d'école et moins de soins. Et là, c'est de la mise en danger.

En France, parmi les mouvements très actifs de l'école inclusive il y a une association qui s'appelle Trisomie France. C'est incroyable ce que les parents et les professionnels ont pu faire avec ces enfants. Il y a 10 ans, pas un seul enfant trisomique ne passait un diplôme professionnel. Aujourd'hui il y en a, et c'est même fréquent. En Espagne vous trouverez des personnes trisomiques qui ont un bac +5. Je ne sais pas dans quelle mesure on peut parler de violence dans la stimulation précoce. On fait des choses qui étaient inimaginables il n'y a pas si longtemps. Prenez l'autisme : en France nous sortons d'un période un peu sombre où il n'y avait pas d'éducation pour les enfants autistes. Maintenant il y en a et on voit bien qu'on arrive à obtenir des résultats incroyables.

■ Marina Vaucher

Vous avez pu recueillir des témoignages d'enseignants qui ont observé que le fait d'accueillir un élève handicapé, ou en grande difficulté, leur a permis de mieux prendre en compte les besoins des autres élèves.

L'école inclusive sera-t-elle à terme l'opportunité pour l'école ordinaire de devenir une école plus souple, moins normative, et plus ouverte aux besoins de tous les élèves ?

■ Serge Thomazet

Si on entend par école inclusive le projet de scolariser les élèves handicapés, il me semble qu'on a deux opportunités. La première est de construire une école plus ouverte sur la société. Ecole inclusive = société inclusive. Et on en a bien

besoin. La deuxième opportunité est de prendre à nouveau en compte ces 20-30% d'élèves qui ne sont pas handicapés, mais qui sont en marge et qui n'auront peut-être pas la chance d'être pris en considération. Pardonnez ma tendance polémique, mais force est de constater qu'on trouve dans l'école ordinaire des élèves qui ne sont pas handicapés, et dont on ne s'occupe plus, en tout cas en France. Des enfants issus de minorités culturelles, qui sont dans une grande difficulté sociale et en échec scolaire majeur. Les enseignants ne savent plus s'en occuper. Parce qu'ils sont pris par cette norme, par ces objectifs à atteindre. Ces élèves-là, on les a perdus. Avec l'école inclusive, s'occupant d'élèves en grande difficulté du fait de leur handicap, les enseignants peuvent à nouveau trouver des solutions pour ces autres élèves. Vous parlez de besoins éducatifs particuliers. C'est exactement ça. Dans l'école, le concept de handicap n'est pas très intéressant. Beaucoup d'élèves handicapés n'ont pas de besoins éducatifs particuliers. Ils fonctionnent à l'école sans que l'on mette en œuvre d'action particulière. Par contre, beaucoup d'enfants non-handicapés ont des besoins particuliers. Et beaucoup d'enfants non-handicapés partagent les mêmes besoins particuliers. Ils ont besoin de temps, d'attention, besoin d'adaptation.

Donc, il faut repenser l'organisation scolaire dans son ensemble pour répondre à tous ces enfants. C'est ça l'idée. Une nouvelle forme d'organisation scolaire qui fonctionne avec tous les enfants, handicapés ou non.

■ Pierre Coucourde

Notre opportunité est aussi celle d'avoir une approche beaucoup plus interdisciplinaire de l'enseignement et du transfert de savoirs et de savoir-faire, non ?

Dans mon organisation, les équipes multiplient les dimensions d'enseignement, de soins, d'ergothérapie, de logothérapie, etc. C'est une richesse incroyable qu'on voudrait pouvoir faire passer dans l'école ordinaire. Justement pour des enfants qui sont un tout petit peu en dehors du champ, qui n'auront jamais un baccalauréat ou une maturité, mais qui en revanche ont des capacités et qui ont, à un moment donné de leur parcours scolaire, besoin d'un dispositif particulier.

■ Serge Thomazet

Il y a effectivement un savoir-faire du secteur médico-social, en termes de partenariat. Ce secteur a l'habitude d'un travail collectif qui n'est pas présent dans l'école. Parce que, pour l'instant, l'école est construite comme ça. Je suis convaincu que ce travail collectif est une nécessité. Nous nous trouvons face à des élèves qui ont besoin de plus d'école, de plus de soins. En somme de « plus de... plus de... plus de... ».

Chez nous, cela se concrétise par une multiplication des séances pour l'enfant. Il va avoir des heures d'enseignement, l'orthophoniste va vouloir des séances avec lui, l'ergothérapeute également, et ainsi de suite. Or, une journée ne comprend que 24 heures. L'enfant va être surchargé et in fine, il y aura « moins de... moins de... moins de... ». Alors que si on réfléchit en termes d'activités de l'enfant,

on se rendra vite compte que certaines d'entre elles peuvent être pertinentes à la fois du point de vue thérapeutique, que de celui pédagogique ou éducatif. On assiste bien à un changement de perspective : on part du besoin de l'enfant et ce sont les professionnels qui s'adaptent.

En France, c'est une réflexion qui n'a émergé que récemment. Si je reviens à la loi de 2005, on a essayé de rendre cohérente l'action des professionnels en parlant de projets. Projet de soin, projet éducatif, projet rééducatif, et en essayant d'articuler les projets. Articuler les projets revenait à partager le temps. En réalité il y avait un autre concept, celui de parcours. Depuis deux ou trois ans, si vous lisez la littérature francophone, on ne parle plus que de parcours. C'est intéressant dans la mesure où on repart de la personne et de ses besoins, on met en cohérence un parcours, mais bien au-delà du simple parcours scolaire, et à l'intérieur de celui-ci on vient greffer des projets de soins, éducatifs, pédagogiques etc. Là, le travail collectif devient très intéressant.

« C'EST ÇA L'IDÉE. UNE NOUVELLE FORME D'ORGANISATION SCOLAIRE QUI FONCTIONNE AVEC TOUS LES ENFANTS, HANDICAPÉS OU NON. »

■ Marina Vaucher

A ce propos, vous parlez souvent de « négociation ». Est-il justement nécessaire que chaque acteur sorte de sa zone de confort, qu'on dépasse l'hétérogénéité des différents points de vue, si on veut qu'un projet aussi ambitieux que l'école inclusive aboutisse ?

■ Serge Thomazet

Le propre de la négociation est justement de sortir de sa zone de confort, pour aller vers l'autre. Mais la négociation c'est aussi tenir son point de vue. Le problème que l'on rencontre dans nos secteurs est celui de la surplombance. Le médecin s'impose aux professionnels de l'éducation, l'ensemble du secteur de la santé s'impose à l'école, l'école s'impose aux familles. Ça n'est pas comme cela qu'on va créer du partenariat. Prenez un enfant dyslexique, par exemple. L'orthophoniste va avoir tendance à expliquer les limitations de cet enfant et va faire des préconisations quasi pédagogiques. Le problème étant que ces préconisations, qui pourraient avoir du sens dans le cadre du travail de l'orthophoniste, c'est-à-dire dans une relation clinique, à deux, n'ont plus de sens dans la classe. Et donc, finalement, qui détient la réponse ? Personne. L'orthophoniste connaît les limitations de l'enfant, l'enseignant sait faire la classe, et à deux ils vont pouvoir co-construire la réponse, en passant par la négociation. Mais une négociation qui se fera avec

l'expertise de chacun, sans surplombance. Idem pour les familles. On trouve des familles qui sont souvent en grande fragilité, qui ne sont pas capables de rentrer dans ce jeu. On a plusieurs expériences en France où on implante un nouveau métier, celui de référent de parcours, ou de case manager, à même d'aider les familles à construire le parcours de leur enfant et à le faire vivre.

■ Pierre Coucourde

Pour changer l'école, ne doit-on pas changer l'idée que se font les professionnels de leur métier? On est dans une époque d'hyperspécialisation qui fait que justement peuvent surgir ces frottements entre le spécialiste logopédiste, le spécialiste psychiatre, le spécialiste éducateur, qui finissent par être convaincus de détenir la vérité. Ne devrait-on pas revenir à quelque chose de beaucoup plus multidisciplinaire dans les matières d'enseignement universitaire, ou dans les Hautes Ecoles?

■ Serge Thomazet

Vous êtes encore plus idéaliste que moi! Effectivement, les métiers posent problème. On sort de 100 ans d'hyperspécialisation. L'expertise se faisait en se rendant opaque aux autres cultures. Il existait aussi une culture de la rupture. Souvent, lorsqu'un professionnel prenait en charge un jeune, il ne communiquait pas et il avait même théorisé cette non-communication, puisqu'il fallait protéger l'enfant qui se confie. On voit bien les avantages de cette approche, mais on en voit aussi aisément les inconvénients. Personnellement, je préfère me dire qu'il va falloir faire avec les métiers. C'est pour cela que je travaille dans une approche ergonomique: travailler avec les problèmes des professionnels tels qu'ils les rencontrent et les accompagner en leur permettant de les dépasser dans le cadre actuel de leur métier. En France, par exemple, cela fait 20-30 ans qu'on a mis en place le système de cycles. On s'est dit que finalement dans une école, au lieu que chaque année corresponde à un objectif à atteindre, par exemple comme le fait de devoir apprendre à lire à 6 ans, on pourrait faire des cycles un peu plus ouverts. Les professionnels ont souvent de bonnes idées mais ils ont parfois du mal à prendre en compte les conditions de leur réalisation. L'idée est bonne, mais elle ne fonctionne pas sur le terrain.

■ Marina Vaucher

Cependant, du point de vue des familles, toutes ces spécialisations sont rassurantes. Quand vous êtes parent d'un enfant avec un trouble de l'attention, par exemple, vous serez rassuré de savoir qu'une logopédiste et une psychopédagogue le prennent en charge, non?

■ Serge Thomazet

Bien-sûr, très clairement. Il faut voir qu'en France, les enquêtes de santé montrent que les enfants de milieux populaires, ouvriers, sont sept fois plus nombreux en établissement spécialisé qu'en établissement ordinaire. On se trouve face à un problème: des familles économiquement fragilisées vont voir dans les structures spécialisées

un lieu rassurant, car elles savent que leur enfant sera logé, nourri et pris en charge le jour où elles disparaissent. Au départ, l'intégration et la participation sociale sont des concepts intellectuels. Dans la vraie vie, il en faut du courage pour envoyer son enfant fragilisé « au front ». Ce droit dont nous parlions tout à l'heure, est un droit qui a été réfléchi par des gens qui avaient les moyens de le réfléchir.

■ Marina Vaucher

On peut imaginer des familles qui ont souffert pendant des années, parce que la scolarité de leur enfant a été éprouvante pour lui, et qui se sentent soulagées le jour où il intègre une structure spécialisée, où il sera mieux compris. Qu'en pensez-vous?

■ Serge Thomazet

C'est évident et on les comprend. Mais ce qui est dommage c'est que nous nous trouvons dans un monde qui est encore très binaire. On a le choix entre l'un ou l'autre. L'idée est pourtant réellement de conjuguer les deux. On constate la satisfaction d'un certain nombre d'adolescents à retourner en milieu protégé par moments, car la ville peut être compliquée à aborder. On les comprend. Mais cela pourrait se faire aussi dans une logique d'école inclusive. Le sens qu'accordent les jeunes aux situations qu'ils vivent est quelque chose de fondamental. La même situation, la même structure spécialisée dans la ville peut, selon le sens accordé, être vue à certains moments comme un lieu ségréatif, parce qu'on va là où personne d'autre ne va sauf si on est handicapé, ou alors au contraire comme un lieu qui est un lieu parmi d'autres, et qui est inclusif.

Il n'y a pas de solution magique. Mais si on se souvient du droit, nous n'avons pas le choix, il faut travailler à construire une société plus inclusive. On doit tendre vers cet objectif. Mais avant tout chose, il faut se mettre d'accord sur ce projet. Où veut-on aller? Et ensuite on en prendra la direction modestement. Tel que le système de l'école ordinaire est organisé aujourd'hui, on ne peut pas accueillir tous les enfants. Ça n'est pas possible. Il faut travailler à deux niveaux: ici et maintenant, et sur le projet.

■ Marina Vaucher

Ce qui nous ramène aux craintes assez fortes que nous pouvons sentir parmi nos membres, en partie des écoles spécialisées. L'école inclusive est vécue comme menaçante. Que vont devenir ces structures spécifiques? Doivent-elles disparaître?

■ Serge Thomazet

Il y a des situations qui m'inquiètent. Comme par exemple lorsqu'un enfant était en établissement spécialisé et que, tout d'un coup, on le juge capable de réintégrer l'école ordinaire. On va par exemple décider qu'il doit faire deux jours de classe par semaine à l'école ordinaire, et donner pleine satisfaction. Cet enfant va devoir suivre la classe donnée par un enseignant de l'ordinaire. Alors que dans l'école qu'il fréquentait, la classe était donnée par un enseignant spécialisé. Il sera mis en échec et n'aura pas envie de rester. On se trouve là dans des survivances de situations qui n'ont plus lieu d'être. Il n'est jamais bon pour un enfant d'avoir plusieurs lieux de scolarisation, avec une obligation de s'adapter à nouveau à chaque fois. Si cet enfant a besoin de soins, de thérapies, etc., il va bien falloir les lui donner. Je ne vois pas du tout la disparition des dispositifs d'accompagnement, bien au contraire. On en a besoin.

■ Pierre Coucourde

On a donc besoin d'une collaboration entre le milieu ordinaire et les spécialistes?

■ Serge Thomazet

Absolument. Cette évolution des métiers, il faut l'accompagner. Sinon les professionnels vont se décourager, voire faire des burn-outs. L'école inclusive est encore trop souvent perçue comme relevant du militantisme. Les enseignants la ressentent comme une pression qui est faite sur eux.

Il y a par ailleurs un autre aspect qui est extrêmement important, c'est le fait que quand bien même tout le monde se mobilise sur l'échelle hiérarchique, à la fin ce sont bien les acteurs de terrain qui vont devoir faire. Les enseignants, les ergothérapeutes, les logopédistes vont devoir mettre en place cette nouvelle organisation et apprendre à travailler ensemble. Or, la recherche montre que la gouvernance, les directions, ont un rôle déterminant à jouer. Il faut savoir que le partenariat ne se décrète pas. On peut conclure une convention de partenariat, mais le travail de partenariat entre les professionnels doit se construire. Et pour cela il faut des personnes ressources. Des personnes qui soient à même de supprimer les surplombances et de redonner son expertise à chacun. Au départ on va collaborer, coopérer, et puis petit à petit mettre en place de la négociation et construire le partenariat.

■ Pierre Coucourde

L'idée est donc d'avoir des professionnels qui, d'une certaine façon, sont porteurs de cette transversalité entre le spécialiste et l'enseignant?

■ Serge Thomazet

Oui, c'est exactement ça. En France, sous l'impulsion des familles d'enfants autistes qui se trouvaient négligés, l'école maternelle s'est ouverte aux enfants avec des troubles du spectre autistique (TSA). Cela s'est fait par des unités d'enseignement pour enfants autistes à l'école maternelle. Ces unités ont été lourdement dotées, c'est-à-dire par exemple 6 enfants pour 8 professionnels. Donc 4 éducateurs, des techniciens d'intégration, des enseignants, un psychologue, etc. Chacun va aider dans son champ de compétences. L'enseignant va se retourner vers l'école pour mettre en place les partenariats dans l'école, puisque c'est son domaine. Je ne sais pas qui est cet acteur de la construction de l'école inclusive, mais j'ai tendance à penser que les enseignants spécialisés pourraient être de bonnes personnes passerelles.

« IL FAUT SAVOIR QUE LE PARTENARIAT NE SE DÉCRÈTE PAS. ON PEUT CONCLURE UNE CONVENTION, MAIS LE TRAVAIL DE PARTENARIAT ENTRE LES PROFESSIONNELS DOIT SE CONSTRUIRE. »

■ Marina Vaucher

L'enseignant spécialisé étant celui qui travaille dans les établissements spécialisés, en dehors du dispositif ordinaire?

■ Serge Thomazet

Oui, mais il y en a dans les écoles ordinaires également. En tous les cas, si on considère que l'on a besoin d'une personne d'interface, qui connaisse les points de vue des uns et des autres, qui soit capable de prévenir un certain nombre de risques dans la construction politique, l'enseignant spécialisé est quelqu'un qui sait se positionner dans l'inter-métier. En France, les enseignants spécialisés disent devoir faire preuve d'empathie. Ce qu'ils entendent par là est le fait de prendre en compte l'autre. Car en réalité ils ont, dès le début, été formés pour s'occuper d'enfants en difficulté. Ainsi, dans leurs gestes de métier, il y a l'idée d'aller dans la tête de l'enfant pour comprendre comment il fonctionne. Et comme ils ont été investis de cette mission d'intermédiaire, ils reproduisent ce geste professionnel en direction des adultes. L'école inclusive ne veut pas dire que les enseignants spécialisés vont disparaître. Il existe quand même des pédagogies spécialisées, il y a un certain nombre

de techniques d'enseignement qu'il faut avoir apprises. Il y a un autre point majeur, et la littérature internationale le confirme, c'est qu'en milieu ordinaire ces enfants très différents sont tellement différents de la norme que les enseignants ordinaires ne sont pas capables d'évaluer leurs besoins. Moi, prof de maths, que dois-je lui enseigner? Alors souvent, on tape à côté. Soit ils font trop difficile, et on le voit bien, soit ils font trop facile car ils voient tellement la lourdeur, par exemple d'une infirmité motrice, qu'ils se mettent à enseigner du trop basique. Un peu comme si on avait commencé à faire faire de la pâte à modeler à Stephen Hawkin. Ou encore Alexandre Jollien, philosophe, à qui on donnait du travail manuel parce qu'il était handicapé moteur. L'enseignant spécialisé a la formation et les compétences pour évaluer l'élève. Il pourra ensuite dire au prof de maths ce qu'il peut enseigner à cet élève. Et alors le prof de math fera son travail. Les enseignants spécialisés sont porteurs d'un certain nombre de savoir-faire très spécifiques.

■ Pierre Coucourde

Je vous entendais sur la question des âges. Dans le domaine de l'autisme il y a un courant de pensée qui voudrait qu'on investisse massivement sur les premières années de vie, notamment en matière d'éducation et d'enseignement, pour limiter l'influence des traits autistiques. Est-ce que cela revient à dire que la spécialisation, ségrégative, se concentrerait sur les jeunes années et évoluerait vers quelque chose de plus ordinaire par la suite?

■ Serge Thomazet

En tous les cas, on a besoin d'éducation précoce. La toute petite enfance est une période difficile pour les familles. On a parfois des espoirs de thérapies définitives qui soigneraient l'enfant. Or, ça n'est pas le cas. Cependant, les constats internationaux en la matière sont sans appel: plus il y a de stimulation précoce, mieux c'est. Cela peut avoir des travers aussi, comme lorsque des enfants de 4 ans sont soumis à des stimuli complètement surréalistes sous prétexte d'en faire des petits génies. Ceci dit, on se trouve vraiment dans un travail à mener, mais qui se situe à plusieurs niveaux. On voit très bien que des gens formés parviennent à implanter dans la vie quotidienne un certain nombre d'outils de communication, par exemple, et de techniques, sans forcément passer par des méthodologies très fermées. Ce domaine doit encore se développer et s'ouvrir.

■ Marina Vaucher

Vous parlez du rôle de l'enseignant spécialisé comme celui d'un « passeur », aidant les autres acteurs à faire le deuil de leur modèle idéal d'école pour passer à autre chose. L'école inclusive représente un changement culturel profond. Faut-il faire un travail de deuil, renoncer à une image qu'on se faisait de l'école? Pour son enfant mais aussi de la part de l'enseignant?

■ Serge Thomazet

Chacun doit faire son chemin dans sa tête. Parmi mes maîtres, il y avait un inspecteur d'éducation nationale, qui disait que la scolarité d'un enfant handicapé doit être une scolarité de réussite scolaire. Quand on voit certains enfants, selon leur degré de handicap, on se dit que c'est très idéaliste. En tous les cas, durant fort longtemps je n'ai pas compris ce qu'il voulait dire. Pourtant, on voit bien qu'une scolarité qui permet à un enfant de s'épanouir, de s'insérer dans la société et d'être heureux avec ce qu'il a, c'est une scolarité de réussite scolaire. C'est une scolarité qui ne confronte pas l'enfant à son échec. C'est donc une scolarité qui emmène tout le monde, le plus loin possible. Si on pense au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (Pisa), les pays les plus inclusifs sont aussi ceux qui ont de très bons résultats Pisa. L'école inclusive n'est donc pas une école qui va rabaisser son niveau pour rejoindre les enfants les plus « faibles ». Faire le deuil d'une certaine école ne veut pas dire renoncer à un certain niveau d'école. C'est important de le préciser. En France on a beaucoup négligé les enfants intellectuellement précoces. Ce sont des enfants qui s'ennuient à l'école, qui décrochent très vite et qui seront marginalisés plus tard. On forme encore beaucoup les enseignants en termes d'élèves moyens standard. Vous avez beaucoup d'élèves moyens, très peu de bons et très peu de mauvais. Donc, vous enseignez à ceux du milieu. On doit permettre aux enseignants d'enseigner autrement.

Si l'école se construit au détriment des enfants qui ont de la facilité, l'objectif n'est pas atteint. C'est justement parce que l'école inclusive va permettre à chacun de s'épanouir au mieux, que même les meilleurs vont pouvoir s'épanouir. Bien que rares, il y a certains métiers dans lesquels vous pouvez trouver des moyens d'enseigner la même chose à tout le monde, quel que soit le niveau de chacun. Des enseignants dans la restauration, par exemple, peuvent avoir des jeunes qui ont 5 ans de métier, comme d'autres qui viennent de terminer un bac professionnel. Et tout le monde va travailler ensemble. Celui qui sait va montrer à celui qui ne sait pas. Ces enseignants savent gérer une extrême hétérogénéité. C'est vrai dans l'artisanat aussi. A l'école en revanche, le risque est grand pour qu'on continue à enseigner de la même façon. Pendant des décennies, la didactique s'est construite comme ça. Il s'agit donc bien d'envisager une autre forme d'organisation de l'école: où l'enseignant enseigne ce qu'il sait enseigner à ceux qui ont besoin de l'entendre. C'est tout à fait possible.

« UNE SCOLARITÉ QUI PERMET À UN ENFANT DE S'ÉPANOUIR, DE S'INSÉRER DANS LA SOCIÉTÉ ET D'ÊTRE HEUREUX AVEC CE QU'IL A, C'EST UNE SCOLARITÉ DE RÉUSSITE SCOLAIRE. »

■ Pierre Coucourde

Et votre confrontation avec le monde académique et avec l'enseignement des enseignants, vous montre qu'il y a une ouverture à cela? Car cela suppose une formation académique, une pédagogie et une didactique différentes, non? Être capable de dire: je combine des savoirs différents dans mon enseignement de façon à ce qu'ils soient accessibles par plusieurs portes d'entrées pour que chaque enfant qui est dans ma classe puisse attraper la notion que j'ai envie de faire passer.

■ Serge Thomazet

C'est un objet de recherche actuel et qui est très pertinent. C'est la pédagogie universelle. C'est la valorisation des différences et la pratique de la gestion de la diversité des élèves et de la pluralité des besoins. Ce sont des pratiques très adaptatives. On a aussi des recueils de bonnes pratiques qui sont très intéressants. Je me souviens d'un professeur d'anglais, en deuxième année du secondaire, qui mettait ses jeunes adolescents par petits groupes pour travailler une thématique. Est arrivée un jour une classe intégrée d'un établissement spécialisé. Cet enseignant a eu cette idée géniale de dire: vous, ce groupe là, vous allez travailler sur Halloween et vous allez devoir enseigner Halloween aux enfants de la classe intégrée. Ils ont beaucoup travaillé et cette expérience a été tout sauf appauvrissante pour eux. Il fallait se poser des questions culturelles: c'est quoi Halloween? Comment va-t-on faire passer cette idée? Quels sont les mots? Quelles sont les difficultés de prononciation? Et les enfants de la classe intégrée ont travaillé en anglais de manière très honorable aussi. Je ne crois cependant pas aux best practices qui s'imposent aux enseignants. Il y a une démarche à construire. Mon rêve est qu'on parvienne à maintenir le savoir-faire des enseignants, qu'on ne bouleverse pas tout, et qu'on trouve des solutions organisationnelles qui leur permettent de faire leur travail autrement. J'avais travaillé pendant une année avec des enfants qui avaient des dyspraxies. Les enseignants d'école primaire avaient des outils d'évaluation. Je les ai donnés aux ergothérapeutes et aux spécialistes de la dyspraxie, qui les ont aménagés pour les enfants dyspraxiques. Donc ces documents sont revenus au format A3, en couleur, avec des codes etc. Les enseignants étaient dubitatifs: « on n'a pas de photocopieuse A3, on ne pourra jamais payer les copies couleur etc ». Alors je leur ai dit: « changez ce qui ne va pas. » Et en trois allers retours, on a obtenu un document

qui fonctionnait pour tout le monde. Dans cette école, lorsqu'il y a un enfant dyspraxique, ça va, quand il n'y en a pas, ça va aussi.

■ Marina Vaucher

Il est vrai que l'école est beaucoup basée sur l'écrit, ce qui peut être problématique en soi.

■ Serge Thomazet

Oui, l'école est comme ça, en effet. L'écrit y tient une place prépondérante. A un certain moment dans le processus, il faudra construire des choses qu'on ne sait pas encore faire. Nous sommes au début de l'aventure. En tous les cas, je suis absolument convaincu que cette évolution se construira avec chaque acteur. Cela ne se fera pas sans les enseignants spécialisés. A condition bien sûr qu'ils ne s'enferment pas dans un discours qui prônerait leur solution comme étant la meilleure, la seule envisageable. Comme ça on ne peut pas y arriver. Il faut comprendre et sans cesse revenir au droit à la participation. Et, encore une fois, ça n'est pas un droit qui a été imposé par une bureaucratie, mais par les familles. Ce sont bien elles qui ont revendiqué ce droit. Il est bon de s'en souvenir. Il y a des parents qui pensent que leur enfant ne peut pas aller à l'école. Il faut comprendre ces peurs. Il faut leur dire: si, il peut, mais il ira quand il sera bien. Il n'y ira pas contraint et forcé. Ce serait de la mise en danger. A une époque où on commence à mieux savoir accompagner, pédagogiquement et au niveau thérapeutique, on trouve plein de jeunes qui n'avaient presque aucune capacité cognitive et sociale, avec qui on arrive à faire des choses magnifiques. Donc on peut y arriver.

■ Marina Vaucher

Pour terminer, sommes-nous prêts pour l'école inclusive?

■ Serge Thomazet

Moyennant ce que j'ai dit ci-dessus, sur la nécessité d'une gouvernance forte et claire, oui je crois que nous sommes prêts. Même si tout le monde ne sait pas encore faire, tout le monde est pour. Le deuxième élément, en plus de la gouvernance, et qui ressort de la directive internationale, est l'empowerment. C'est le fait de se sentir capable. Nos professionnels ne se sentent pas encore capables. Il faut donc de la formation.

■ Marina Vaucher

L'école est un état d'esprit qu'il faut faire évoluer...

■ Serge Thomazet

Charles Gardou, célèbre anthropologue, nous dit ceci: « c'est l'histoire qui nous a permis d'être là où on en est et la rupture va devoir se construire ». Nous ne sommes pas dans une révolution, mais dans une construction.

■ Pierre Coucourde

Merci, Monsieur Thomazet, pour ces échanges passionnants.

3.

L'AGOEER PREND PART À LA COMMISSION CONSULTATIVE POUR L'ÉCOLE INCLUSIVE

Parmi les représentations assumées par l'AGOEER dans son rôle faitière, la présence de notre association au sein de la Commission Transitoire de l'Ecole inclusive revêt une importance particulière.

Parmi les éléments saillants de cette année 2016, il faut tout d'abord relever que la commission, qui avait encore un rôle transitoire durant l'année 2016, est désormais définie, dans son rôle comme dans sa composition, comme Commission Consultative de l'Ecole Inclusive. La représentation des institutions privées subventionnées par le biais de l'AGOEER a été confirmée, et la représentation de notre faitière est assurée par son président **Pierre Coucourde**.

Au chapitre des évolutions importantes des travaux sur l'école inclusive, et sur le projet dans son ensemble, un fait important a été, en 2016, la création d'un 4^{ème} axe de travail, intitulé « Parcours et fragilités », qui vient enrichir le dispositif des axes concernant les mesures destinées aux enfants à besoins particuliers ou handicapés (axe 1), le maintien des élèves en école ordinaire (axe 2), et les dispositifs en faveur des enfants issus de la migration (axe 3).

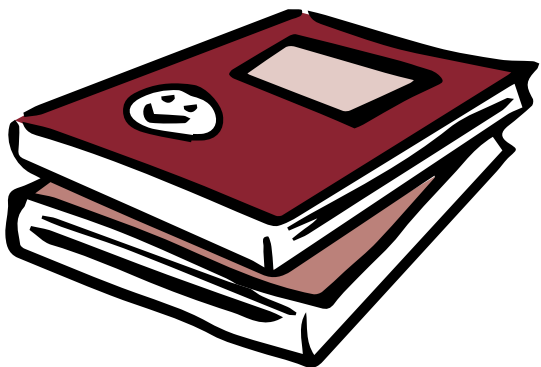
En 2016, l'AGOEER a surtout contribué aux travaux de l'axe 1, notamment en ce qui concerne le développement du concept cantonal de pédagogie spécialisée, dont vous trouverez un compte-rendu à la page suivante. Egalement présents sur l'axe 4 nouvellement créé, notre association va sans doute renforcer sa présence sur cette dimension en 2017, car celle-ci est primordiale pour développer en commun des solutions pour les jeunes dont le parcours est fragilisé du point de vue éducatif.



4.

ÉLABORATION DU CONCEPT CANTONAL DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE

AXE 1 DU PROJET D'ÉCOLE INCLUSIVE



Placé sous la responsabilité de **M. Gilles Thorel**, directeur du Pôle de Coordination des prestations déléguées et de la surveillance de l'Office de l'Enfance et de la Jeunesse (OEJ), le mandat de ce groupe de travail (GT) est d'élaborer un projet de concept cantonal opérationnel de pédagogie spécialisée, allant tout naturellement dans le sens de l'école inclusive.

Il est composé de représentants des milieux directement concernés : association de parents, Office médico-pédagogique (OMP), Secrétariat à la pédagogie spécialisée (SPS), Association romande des logopédistes (ARLD), Psychomotricité-Suisse et aussi de l'AGOEEER.

En termes de méthodologie, le GT a choisi de procéder en deux temps. Tout d'abord les éléments du Règlement sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (RIJBEP) qui posent question relativement aux principes de l'école inclusive ont été identifiés. Ensuite, l'application actuelle dudit règlement a été analysée. Plusieurs thèmes ont pu être mis en évidence, et des lignes directrices proposées.

Plutôt que de travailler sur le déficit des enfants de 0 à 20 ans concernés, le GT a choisi de partir de leurs besoins éducatifs particuliers, liés à leur environnement. A partir de là, des principes de base ont été élaborés comme celui d'inclusion, de proximité, du droit de fréquenter un établissement qui s'adapte aux besoins, d'égalité de traitement ou encore du droit de bénéficier de mesures dispensées par des professionnels qualifiés.

Dans le même temps, un autre groupe de réflexion s'est attelé à l'organisation d'un référentiel minimum commun permettant l'accréditation des Institutions de Pédagogie Spécialisée (IPS) par la direction général de l'Office de l'Enfance et de la Jeunesse (OEJ). Le processus d'accréditation des premières IPS a ainsi débuté en septembre 2016.

D'autres questions ont ensuite fait apparaître la nécessité de créer des sous-groupes de travail. Ceux-ci se sont attelés aux thématiques suivantes : mesures simples vs mesures renforcées – place de la procédure d'évaluation standardisée (PES) dans le concept - petite enfance et jeunes adultes - procédure d'octroi aux mesures.

Des questions de fond essentielles, mais aussi de terminologie, sont donc traitées dans un climat constructif d'ouverture et de respect du point de vue de chacun.

Pierre-Yves Duparc

Membre du bureau, Directeur de L'ARC, une autre école

5.

PRISE DE POSITION SUR LE PROJET DE BUDGET 2016 DU CONSEIL D'ÉTAT

Suite à l'annonce du projet de budget 2016 de l'Etat de Genève, en octobre 2015, les membres de l'AGOEEER, conjointement à ceux d'INSOS Genève, se sont positionnés comme voulant être partie prenante pour construire un budget qui tienne compte des besoins objectifs de la population genevoise en matière de handicap, d'enseignement spécialisé, d'éducation spécialisée et d'insertion sociale et professionnelle.

En tout début d'année, les deux faïtières publient sur leurs sites web respectifs une prise de position commune. Celle-ci a pour objectif d'assoier la force du collectif de manière constructive, en rendant le lecteur attentif aux conséquences qu'auront les réductions linéaires sur les prestations.

Parallèlement les deux présidents sollicitent une rencontre avec les Conseillers d'Etat **Anne Emery-Torracinta**, chargée du département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP) et **Mauro Poggia**, chargé du département de l'emploi, des affaires sociales et de la santé (DEAS). L'objectif est de faire remonter au DEAS les impacts d'une réduction linéaire du budget sur le fonctionnement des institutions, notamment des plus petites, donc des plus fragilisées, et aussi des mesures d'économies d'ores et déjà mises en place par les entités subventionnées.

Un sondage, lancé en décembre 2015, laissait en effet apparaître que les organisations se voyaient dans l'obligation de supprimer des postes, de diminuer des prestations, et qu'elles n'étaient plus en mesure de prendre en charge le même nombre de bénéficiaires. Les prestations et les effectifs étant incontestablement touchés, il était important que le Département en prenne la mesure.

L'accueil réservé aux deux faïtières par le DEAS a été très positif et l'AGOEEER tient à remercier chaleureusement le Conseiller d'Etat pour son intérêt à comprendre les enjeux des institutions.

INSOS Genève et l'AGOEEER ont pu se positionner comme des partenaires associés aux discussions. Le but étant de travailler en réfléchissant ensemble à des solutions concrètes, sans opposition de principe au Département.

Tel est aussi le rôle d'une faïtière : savoir faire entendre la voix de ses membres auprès du politique, parfois de façon ferme, mais toujours en gardant une logique constructive.



6. RÉDUIRE LES MOYENS, QUELLE CONSÉQUENCES ?

LES CHEMINS DE VIE

En milieu d'année, les mesures de diminution des subventions cantonales allouées aux institutions ont été appliquées. Dans le même temps, les institutions se trouvent confrontées à une intensification des besoins.

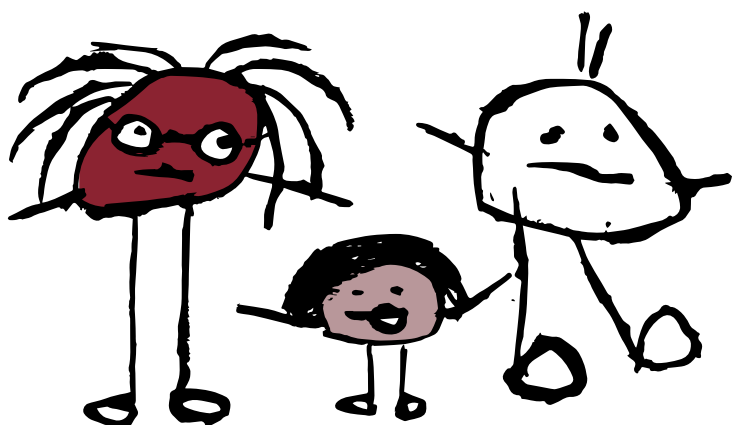
L'AGOEEER a choisi d'illustrer, par quatre chemins de vie, les conséquences d'une baisse des subventions. Ces chemins de vie sont des histoires qui nous racontent ce qui arrive à une personne lorsque l'institution ne peut plus répondre de façon adéquate et complète à ses besoins parce que manquant de moyens pour le faire.

Telle l'histoire de la petite Charlotte, 10 ans, qui a eu un parcours scolaire chaotique avant d'intégrer une école spécialisée, plus à même de répondre à ses besoins spécifiques. Charlotte adore sa nouvelle école, des réponses institutionnelles ayant été données afin qu'elle puisse s'épanouir et apprendre. Des mesures qui lui ont redonné confiance en elle et qui ont même eu des conséquences sur l'environnement familial, qui s'est harmonisé. Une réduction des subventions, avec pour corrélation une baisse des prestations à Charlotte, pourrait venir fragiliser, voir anéantir, tout ce travail de reconstruction.

Il s'agit donc d'un exercice de narration, avec des personnages fictifs mais inspirés de cas réels. Leur histoire illustre les chemins de vie divers auxquels sont confrontées les institutions, tous les jours.

L'objectif est d'expliquer de façon simple et claire le travail que font les organisations. Pour démontrer que les moyens qui leur sont alloués servent à assurer des prestations tangibles et essentielles. Les institutions font bien plus que d'assurer des prestations prévues contractuellement, elles contribuent aussi à la reconstruction de parcours de vie cassés.

Ces parcours de vie sont au nombre de quatre, dans les domaines des [addictions](#), du [handicap](#), de [l'enseignement](#) et de [l'éducation](#) spécialisés. Ils sont à découvrir sur le site de l'AGOEEER.



7.

L'AGOEER ENGAGE UNE RÉFLEXION SUR LES POSSIBILITÉS D'OPTIMISATION DES PROCESSUS ADMINISTRATIFS AVEC LE DIP

En marge de la journée Ecole inclusive du 21 novembre 2015 et pour faire suite aux échanges avec Mme la Conseillère d'Etat chargée du Département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP), l'AGOEER a sollicité ses membres pour des idées de simplification sur le plan de leur gestion courante et dans leurs rapports avec le Département.

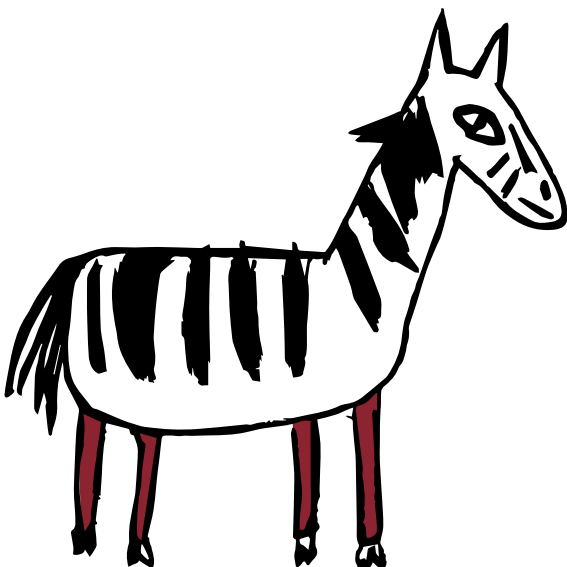
Un grand nombre de propositions très concrètes ont été recueillies et des possibilités de simplification ont été relayées au DIP. S'il n'est pas utile de les énumérer ici, il conviendra de retenir la démarche de l'AGOEER : chaque problème identifié a fait l'objet d'une proposition concrète d'amélioration.

L'objectif de l'AGOEER était de contribuer de façon factuelle à l'amélioration des pratiques communes et à la simplification de tâches bureaucratiques lourdes et coûteuses, dont l'utilité pour les enfants et jeunes pris en charge est discutable.

Cette initiative a rencontré un accueil très favorable de la part du DIP et des échanges ont eu lieu entre la présidence et **Mme Paola Marchesini**, directrice administrative et organisationnelle. Cette dernière a, à son tour, fait parvenir à l'AGOEER un document listant les suites données aux propositions formulées par les membres.

L'AGOEER s'est ainsi positionnée comme un partenaire avec force de proposition, capable de suggérer des solutions créatives et faciles à réaliser, même dans un contexte économique tendu.

Les travaux entamés seront poursuivis tout au long de 2017. L'AGOEER tient à remercier le DIP, et plus particulièrement Mme Marchesini, pour son esprit d'ouverture et de dialogue.



8.

UNE NOUVELLE COLLABORATION AVEC LA CHANCELLERIE D'ÉTAT

Depuis plusieurs années déjà, le Conseil d'Etat, par le biais de la Chancellerie d'Etat, a lancé son projet Institutions 3D. Il s'agit d'ateliers citoyens s'adressant initialement aux écoliers du canton. La Chancellerie a, dans un premier temps, souhaité élargir sa démarche aux personnes vivant avec un handicap, par le biais d'INSOS Genève. Elle a ensuite voulu agrandir encore son champ d'action en y incluant les jeunes de nos institutions, souvent en rupture, ou au parcours scolaire difficile.

L'idée est de rapprocher tous les citoyens des institutions étatiques et de leur transmettre l'expérience de la Chancellerie en matière de droits politiques, en organisant des activités au sein de l'Hôtel-de-Ville.

C'est ainsi qu'une magnifique collaboration est née entre la Chancelière et son équipe et INSOS Genève et l'AGOEER. Les deux faïtières ont assuré le relais auprès de leurs membres, le secrétariat s'occupant de promouvoir les ateliers puis de récolter les inscriptions afin de faciliter le lien avec la Chancellerie.

Et c'est ainsi que, le 24 novembre 2016, les participants ont été invités à prendre place dans la salle du Conseil d'Etat, pour vivre les échanges tels que les pratiquent les Conseillers d'Etat. Ils ont ensuite pu débattre dans la salle du Grand Conseil et terminer cette session par une votation fictive. Les participants ont aussi eu la chance de pouvoir accéder à la mythique salle de l'Alabama où fut signée, le 22 août 1864, la Convention de Genève, acte fondateur du Comité International de la Croix-Rouge.

Ce programme avait pour visée de permettre aux participants de prendre conscience de leurs droits politiques et de la façon dont fonctionne notre démocratie Suisse.

La participation a battu des records, avec pas moins de 35 inscrits.

Un plus par rapport à la première édition : les textes de l'initiative populaire, de la motion et du projet de loi ont été traduits en français *Facile à lire à comprendre* (FALC) par **Karine Fournier**, coordinatrice pédagogique à la Fondation Ensemble, membre de l'AGOEER.

Un bilan a été fait début décembre avec la Chancellerie : les traductions en FALC vont être poursuivies et la participation des jeunes en rupture encouragée plus encore.

L'AGOEER tient à adresser ses plus vifs remerciements à Mmes **Anja Wyden Guelpa**, Chancelière, et **Liza Lombardi Gauthier**, chargée de projets, pour accueil chaleureux. Elles ont su mettre les participants à l'aise et leur transmettre l'envie d'une participation citoyenne.

9.

L'AGOEER DEMANDE UN AVIS DE DROIT SUR DES MARCHÉS PUBLICS

Les marchés publics sont issus d'un accord conclu à Marrakech le 15 avril 1994. Ils ont notamment été voulus par les pays du Sud pour lutter contre le protectionnisme. L'objectif était d'ouvrir les marchés à tout le monde. Le principe de base en est que toute commande passée par une entité publique doit faire l'objet d'une mise en concurrence. En droit suisse, il y a la Loi fédérale sur les marchés publics (LMP) et l'Accord inter-cantonal sur les marchés publics (AIMP), L 6 05. Chaque canton a sa propre réglementation. A Genève, c'est le Règlement sur la passation des marchés publics (RMP) qui fait foi.

Cette législation présente des avantages et des désavantages : si on empêche le clientélisme, on oblige aussi une institution qui, par exemple, était satisfaite d'un fournisseur depuis des années, à organiser une mise en concurrence, quitte à devoir changer de fournisseur.

Les membres de l'AGOEER, en tant qu'entités privées subventionnées au bénéfice d'un contrat de prestations, se sont posé la question de l'obligation de recours aux marchés publics.

Selon la loi en effet, toutes les entités de droit privé dont le projet est subventionné à plus de 50% par des fonds publics sont assujetties aux marchés publics. Ce qui soulève pléthore de questions, comme celles sur les achats récurrents (personnel temporaire, assurances, agences d'intérim, alimentation, nettoyage...), sur les questions d'achats mutualisés (quid si deux entités, l'une subventionnée à plus de 50%, l'autre non, achètent ensemble? Quid si plusieurs achètent ensemble? Quid en cas de constitution d'une coopérative d'achat?), ou encore sur les questions d'achats d'investissements (construction, logiciels) ainsi que sur la notion de fonds propres et de financement des projets par ceux-ci.

L'AGOEER, en collaboration avec INSOS Genève, dont les membres sont également concernés par cette problématique, a ainsi mandaté Me Bertrand Reich, avocat, de l'Etude Grosjean Didisheim Reich, pour rédiger un avis de droit sur ces questions d'assujettissement.

Cette problématique étant assez complexe, le secrétariat a organisé une assemblée générale d'information, le mardi 20 septembre 2016, en présence de Me Reich. Celui-ci a fourni un éclairage sur la législation en vigueur et a pu répondre aux interrogations des membres. A l'issue de cette séance, un compte-rendu a été rédigé sous forme de fiche signalétique résumant les principaux points traités. Ce compte-rendu se voulait être un complément à l'avis de droit et a été remis aux membres avec celui-ci.

L'AGOEER remplit ici une autre facette de son rôle de facilitateur des relations avec les pouvoirs publics : permettre à ses membres d'avoir toutes les informations nécessaires afin qu'ils puissent agir en conformité avec la législation et avec les exigences du Département subventionneur.

10. LES LUNCHS AGORA

Dès 2015, l'AGOEEER a souhaité approfondir les échanges de bonnes pratiques. Elle a créé, en partenariat avec INSOS Genève, les lunchs Agora et en organise 3 à 4 par année. L'esprit se veut être celui de rencontres informelles, à l'heure du déjeuner, avec quelques interventions brèves par des spécialistes. Ce qui importe avant tout est la discussion.

En 2016, le premier lunch de l'année, qui portait sur la thématique de la **santé au travail** a rencontré un vif succès. Chaque collaborateur-trice doit se sentir bien dans son travail. Dès lors, il est aussi du ressort de l'employeur de faire en sorte que les collaborateurs aient du plaisir à venir travailler. Quelles sont les conséquences de certains modèles d'organisation du travail - et des stress qu'ils peuvent induire - en terme d'atteintes multiples à la santé? Comment générer du sens pour les collaborateurs? Quelles actions concrètes peuvent être mises en place afin que tous les employé-es se sentent bien dans la structure qui les emploie? Telles sont les questions qui ont servi de fil rouge aux intervenants, soit la Fondation Aigues-Vertes, qui est venue présenter son approche systémique de la santé au travail et les mesures de promotion de la santé mises en place, et Carole Gilli, psychologue du travail et des organisations FSP et manager de santé en entreprise qui a apporté son éclairage théorique en présentant un cas d'école.

Le 26 avril il était question du **financement au sujet**. Actuellement, l'argent est versé par l'Etat ou par les assurances sociales aux institutions et non aux personnes qui en ont besoin. On constate un monopole des cantons, qui influencent les prestations et leur accessibilité. Le nouveau mode de financement au sujet a pour objectif de remédier à cela. L'argent pourrait désormais être versé directement à la personne. Les institutions deviendraient ainsi des prestataires qui proposent des services à des consommateurs.

Avec **Peter Saxenhofer**, directeur d'INSOS, **Véronique Piatti-Bretton**, alors secrétaire générale de Cerebral Genève, **Augusto Cosatti**, président d'Insieme-Genève et **Jean-Louis Korpès**, ancien professeur à la Haute école de travail social de Fribourg, le débat a porté cette question de l'avenir des structures de prise en charge de demain, qui ne ressembleront plus à celles d'aujourd'hui.

Enfin, en octobre, c'est la thématique de la **régularisation du cannabis** qui a été proposée. La régulation de l'usage faisant actuellement débat dans tous les cantons en Suisse et tout particulièrement à Genève, où un projet pilote est actuellement en préparation, l'AGOEEER a voulu réfléchir à la question d'un accès réglementé et sécurisé. Ce sont **Jean-Félix Savary**, Secrétaire Général de Groupement Romand d'Etude des Addictions (GREAA) et **Pierre Mancino**, chargé de cours à la HETS et Président de la Fédération Romande des organismes de formations dans le domaine des dépendances (FORDD) qui sont venus présenter les résultats de récents travaux dans ce domaine. Ils ont brossé un tour d'horizon de la politique des 4 piliers en Suisse, des enjeux liés à la prévention, pour terminer par la perspective d'une possible régulation.

On peut le constater, l'AGOEEER aborde les sujets brûlants et s'engage à provoquer le débat, afin de faire avancer la réflexion. Elle s'attèle à solliciter des intervenants de qualité. A l'issue de chacune de ces rencontres, elle édite un flyer after-lunch, qui se veut être une fiche de travail synthétique résumant l'essentiel de ce qui a été dit et qui envoie vers des liens ou des documents de référence. Ces flyers sont téléchargeables sur notre site, sous l'onglet « [publications](#) ».

L'AGOEEER tient à remercier chaleureusement les intervenants pour leur disponibilité



11. COMMISSION PARITAIRE

Cette commission, présidée à tour de rôle par l'AGOEER ou par les syndicats (alternance, tous les 2 ans), peut être convoquée lorsqu'il y a débat sur l'application d'un article de la Convention Collective de Travail (CCT). Il y a alors échange entre le point de vue syndical et celui patronal, le but étant de parvenir à une solution concertée de l'application la plus juste et la plus cohérente à la lumière du texte. Elle est composée d'un nombre égal de représentants syndicaux et de membres de l'AGOEER. La Commission paritaire s'est réunie 3 fois en 2016. L'AGOEER se félicite de ces échanges réguliers avec les syndicats.

12. LES TRAVAUX DE LA COMMISSION LATINE POUR L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

Cinq rencontres de la CLES ont émaillé l'année 2016. Trois d'entre elles se sont tenues à Yverdon, l'une au Centre éducatif et Pédagogique de Courtelary et l'autre à l'Institut Von Mentlen à Bellinzone. Ces deux rencontres ont permis la découverte de deux institutions. C'est l'occasion de prendre connaissance d'autres organisations, d'autres pratiques au sein d'institutions validées par l'Office fédéral de la Justice.

Outre les thèmes déclinés ci-dessous, la CLES a participé au sein de l'Ecole d'études sociales et pédagogiques (EESP) à la réflexion pour la mise sur pied d'un CAS pour les éducateurs d'internat, ceci à la demande de l'Association Vaudoise des Organismes Privés pour les personnes en difficulté (AVOP). Nos idées mises en commun ont conclu à la nécessité de ne pas créer ou renforcer des clivages entre les pratiques et les professionnels et de s'orienter davantage vers une formation qui viserait autant les pratiques en résidence qu'en milieu ouvert, type Action Educative en Milieu Ouvert (AEMO). Cette formation est actuellement en voie d'élaboration à l'EESP.

■ LES THÈMES TRAITÉS ONT COUVERT LES QUESTIONS LIÉES À :

- l'existence ou non d'une plateforme d'indications pour les placements au sein des cantons, mais surtout lors qu'elle existe, aux modalités de fonctionnement qui diffèrent d'un canton à l'autre. Ainsi, à titre d'exemple, au Tessin les directions des institutions n'y siègent pas alors qu'elles sont présentes à Genève. D'autres

différences entre les pratiques cantonales ont invité les membres à approfondir les manières de faire respectives pour l'orientation vers un placement : choix de l'institution, critères de refus, procédures d'admission, etc.

- la formation des veilleurs qui s'avère de plus en plus nécessaire à développer pour les besoins de certaines institutions. La CLES a distribué un questionnaire afin de se constituer un avis sur la question et la dimension des besoins pour voir s'il y a lieu d'interpeler un organisme de formation pour y répondre. 37 institutions ont déjà retourné leur questionnaire.
- l'organisation d'une journée d'échanges entre les champs de l'éducation sociale et de la pédopsychiatrie, histoire de relancer le débat qui s'est initié au Centre Hospitalier Universitaire Vaudois (CHUV) en 2013 et de réactiver dans ces deux domaines les principes de partenariat signés par la CLES et les responsables de la pédopsychiatrie vaudoise. L'objectif demeure que chaque canton s'empare de ces principes et y adhère pour améliorer les collaborations entre les différents professionnels. Cette journée est agendée au 5 mai 2017 à Préfargier sous le thème de « la crise et sa gestion ».
- suivi de la mise en place d'une planification fédérale par l'Office de la justice (Casadata) pour l'évaluation des besoins éducatifs, qu'ils soient stationnaires en foyers ou familles et en accompagnement en milieu ouvert, ceci afin de mieux piloter l'offre de structures.
Voir le site www.politique-enfance-jeunesse.ch.

Deux numéros du périodique de la CLES « Perspectives » ont été édités en 2016, dont l'un en mai (3), traitant particulièrement de l'inclusion et le second (4) en septembre qui avait pour thème central la question des familles d'accueil. Ces journaux semestriels se veulent refléter tant les problématiques que les perspectives actuelles qui traversent le champ de l'éducation.

Deux membres genevois de la CLES, **Dominique Chautems Leurs**, secrétaire générale de l'Astural et **Cédric Bernard**, directeur de foyers FOJ, ont organisé le colloque annuel de l'Association Métis-Europe le 7 octobre à la HETS: *Inclusion sociale des jeunes en difficulté; un défi pour nos modèles et systèmes d'intervention*. Une centaine de personnes venues principalement de France, Belgique, Italie et de la Romandie y ont participé.

Dominique Chautems Leurs
Membre du bureau, Secrétaire générale de l'Astural



13.

LE GROUPE RÉSONANCE

En 2016, le groupe résonance s'est réuni 6 fois avec comme objectif principal de mieux connaître les projets éducatifs individualisés de nos institutions. Aussi, La Voie Lactée et l'externat La Châtelaine (Astural) nous ont accueillis dans leurs locaux. Ces moments d'échanges nous ont permis de mieux connaître la spécificité du projet psychopédagogique et/ou éducatif individualisé adapté en fonction de la population de chaque institution. Comme l'office médico-pédagogique (OMP) envisage de proposer un projet éducatif individualisé (PEI) pour tous les élèves de l'enseignement spécialisé du canton de Genève, ces échanges étaient l'occasion de voir ce que chaque institution privée subventionnée a déjà comme projet pour chacun de leur élève. Dans nos discussions, nous sommes également revenus sur la journée de l'école inclusive, du 21 novembre 2015, proposée par la direction de l'instruction publique (DIP). Les participants s'accordent à dire que le projet d'Ecole inclusive est louable, que c'est un beau projet, mais que nous n'en sommes qu'aux balbutiements.

Dans nos relations avec l'OMP, il est à noter la très bonne collaboration avec les directeurs de l'enseignement spécialisé et de l'intégration (DESI). Cependant, ces DESI ne sont pas en mesure de respecter l'agenda prévu par l'OMP pour le passage des élèves d'une institution spécialisée à l'autre en raison de la surcharge de travail qui leur est imposé. Dès lors, les nouveaux élèves n'ont pas toujours l'occasion d'effectuer un stage au sein de leur nouvelle institution avant leur inscription.

Par ailleurs, le groupe se montre assez inquiet pour l'avenir en raison de la diminution des moyens financiers de la part de l'Etat alors même que nous enregistrons une complexification des situations des jeunes qui sont proposés à nos institutions.

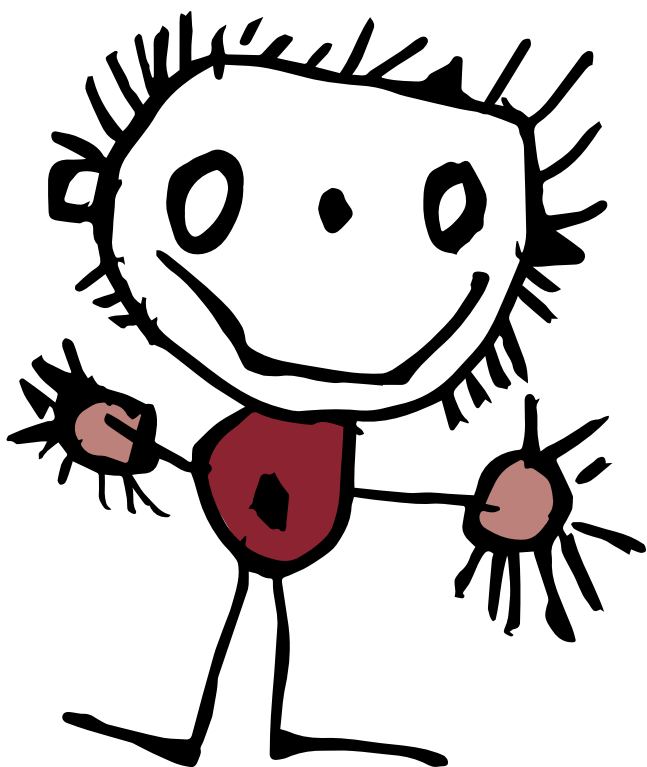
Pour terminer, notre groupe, sur proposition du bureau de l'AGOEER, aimerait organiser un colloque d'une journée à l'automne 2017. Les thèmes proposés ne sont pas encore clairement définis mais mettraient en évidence nos pédagogies différenciées comme préparation à l'inclusion, en relevant l'aspect thérapeutique de l'enseignement spécialisé, ainsi que la dimension des déficiences sensorielles.

Pierre-Yves Duparc

Directeur de L'ARC

Roland Russi

Directeur de La Voie Lactée



14.

LE GROUPE DE PILOTAGE DU DISPOSITIF ÉDUCATIF GENEVOIS

Le but principal du groupe de pilotage est de contribuer à faire évoluer la politique de l'éducation spécialisée. Cette plateforme vise à réfléchir aux possibilités d'amélioration de la qualité de la prise en charge des mineurs, en évaluant la pertinence du dispositif et des prestations proposées. Les participants se réunissent 6 fois par année.

Le groupe est composé d'acteurs permanents, qui sont le Tribunal de protection de l'adulte et de l'enfant (TPAE), le Tribunal de protection des mineurs (TMin), l'Office de l'enfance et de la jeunesse (OEJ), les Hôpitaux universitaires de Genève (HUG), l'Office médico-pédagogique (OMP), le Service de protection des mineurs (SPMi), le Service d'autorisation et de surveillance des lieux de placements (SASLP) et les Institutions genevoises pour l'éducation spécialisée (IGE). Selon le thème traité, des partenaires externes sont invités à participer à la réflexion. Ce groupe est présidé par M. Gilles Thorel, directeur à la direction générale de l'OEJ.

Parmi les thèmes récurrents il y a celui des hospitalisations sociales, qui sont en constante augmentation. On parle d'hospitalisation sociale lorsqu'un mineur est admis à l'hôpital alors qu'il n'a aucun besoin de soins et qu'il est placé là par défaut d'une autre structure. Le groupe discute aussi des préoccupations qui apparaissent dans les deux plateformes de placement et d'Action Educative en Milieu Ouvert (AEMO), soit : les listes d'attente, l'évolution des demandes, les statistiques, les articulations du dispositif etc.

Le placement en famille d'accueil reste une prestation à élargir. Plusieurs pistes sont envisagées, comme celle du placement temporaire en famille d'accueil ou celle de la famille relais pour le mineur placé en institution.

Les points forts de l'activité du groupe de pilotage en 2016 ont été :

- Un courrier aux politiques concernés dénonçant l'insuffisance des mesures de protection de l'enfant dans le dispositif genevois d'éducation spécialisée
- La mise en place d'une AEMO dédiée aux tous petits (0-2 ans), prestation cherchant à limiter l'hospitalisation sociale pour ces bébés
- Le suivi et l'orientation de l'unité mobile, prestation mise à disposition temporairement par les HUG pour accompagner les transitions entre l'hôpital et les IGE.

Pour faire suite au rapport de la Cour des comptes et l'octroi d'une augmentation de la subvention, les perspectives 2017 seront de planifier de nouvelles prestations et aussi de renforcer l'AEMO et l'accueil d'urgence.

Bernard Hofstetter
Vice-président

15.

LE GROUPE LIAISON

Le Groupe liaison se réunit une fois par mois sous la présidence du Service de protection des mineurs (SPMi), représenté par **Pierre-Yves Aubert**, chef de service. Pierre-Yves Aubert est également responsable de la plateforme de placement en Institution genevoise d'éducation spécialisée (IGE) et de la plateforme Action Educative en Milieu Ouvert (AEMO). Il est ainsi au cœur du dispositif d'orientation des mineurs avec un besoin d'accompagnement médical ou socio-éducatif.

Le groupe liaison a pour mandat de réunir les acteurs concernés (SPMi, HUG, OMP, IGE) et de travailler sur les situations « sans issue » ou ne bénéficiant pas de la prise en charge adéquate à favoriser leur évolution.

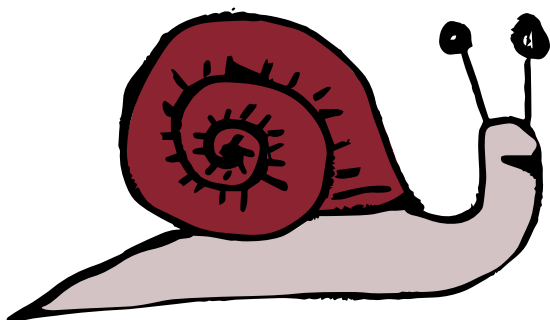
Les professionnels du soin et du social au niveau opérationnel sont invités et présentent la situation qui est ensuite discutée entre tous.

Chaque séance de travail traite entre 1 et 4 situations. L'objectif est de clarifier le suivi, la continuité de l'accompagnement et de faciliter les passages d'une institution à l'autre.

La réflexion entre partenaires permet également d'évaluer l'opportunité et les risques d'une prise en charge particulière et plus adaptée. Lorsque certaines tensions entre partenaires sont mises en évidence, elles sont explicitées pour offrir un projet cohérent au mineur et sa famille.

Le groupe liaison est un lieu d'orientation, il offre une indication. Il est un observatoire des situations complexes et est, par exemple, directement confronté aux enjeux de l'hospitalisation sociale.

Bernard Hofstetter
Vice-président



16.

BILAN AU 31 DÉCEMBRE 2016

(avec chiffres comparatifs au 31 décembre 2015)

ACTIF (CHF)	31.12.2016	31.12.2015
Actif circulant		
Trésorerie / Banque	243 063.83	220 690.88
Autres réances	405.60	0.00
C/c INSOS - Genève	6 684.00	0.00
ACTIFS DE RÉGULARISATION	4 212.60	1 661.55
TOTAL DE L' ACTIF	254 366.03	222 352.43

PASSIF (CHF)	31.12.2016	31.12.2015
AUTRES DETTES À COURT TERME		
Autres dettes	408.60	0.00
Passifs de régularisation	2 733.80	3 100.40
Capitaux propres		
Bénéfice résultant du bilan		
Bénéfice reporté	219 252.03	166 541.83
Bénéfice de l'exercice	31 971.60	52 710.20
TOTAL CAPITAUX PROPRES	251 223.63	219 252.03
TOTAL DU PASSIF	254 366.03	222 352.43

COMPTE DE PROFITS ET PERTES DE L'EXERCICE 2016

(avec chiffres comparatifs au 31 décembre 2015)

(CHF)	EXERCICE 2016 BUDGET	EXERCICE 2016 RÉALISÉ	EXERCICE 2015 RÉALISÉ
Cotisations des membres	108 500.00	109 051.00	121 712.00
Participation INSOS	0.00	54 631.50	0.00
Autres produits	0.00	260.00	2 848.60
Produits	108 500.00	163 942.50	124 560.60
Salaires	60 000.00	95 330.35	48 843.30
Frais divers de personnel	1 500.00	1 667.00	50.00
Charges de personnel	61 500.00	96 997.35	48 893.30
Loyer et charges	5 000.00	8 988.15	5 256.00
Entretien des locaux	700.00	1 277.60	0.00
Imprimés et cotisations	4 800.00	4 029.10	5 211.40
Ports et télécom	1 900.00	1 956.70	1 024.75
Leasings	2 000.00	1 746.60	1 071.90
Informatique	3 000.00	1 312.45	2 064.70
Frais de déplacement	1 000.00	200.00	238.60
Expositions, publicités et marketing	21 000.00	2 937.85	2 421.40
Honoraires	6 000.00	6 606.00	4 929.35
Assurances	800.00	739.00	739.00
Autres	100.00	0.00	0.00
Autres charges d'exploitation	46 300.00	29 793.45	22 957.10
Résultat avant éléments extraordinaires	700.00	37 151.70	52 710.20
Charges extraordinaires, uniques	0.00	-5 180.10	0.00
BÉNÉFICE DE L'EXERCICE	700.00	31 971.60	52 710.20

17.

LISTE DES MEMBRES —

ETAT AU 31.12.2016

AGAPÉ

Bernard Hofstetter - b.hofstetter@agape.ge.net

Aigues-Vertes

Laurent Bertrand - lbertrand@aigues-vertes.ch

L'ARC, une autre école

Pierre-Yves Duparc - pierre.yves.duparc@larc.ch

Argos

Hervé Durnat - herve.durnat@argos.ch

Astural

Dominique Chautems-Leurs - d.chautems-leurs@astural.ch

Atelier X

Elisabeth Saugy - saugy.e@bluewin.ch

Clair Bois

Pierre Coucourde - pierre.coucourde@clairbois.ch

Ecole Protestante d'Altitude

Olivier Girardet - olivier.girardet@ecole-epa.ch

Fondation Ensemble

Jérôme Laederach - j.laederach@fondation-ensemble.ch

Fondation Officielle de la Jeunesse

Olivier Baud - olivier.baud@foj.ch

Hospice Général: Infor jeunes

Philippe Sprauel - philippe.sprauel@hospicegeneral.ch

SGIPA

Patrick L'Hôte - patrick.lhote@sgipa.ch

Fondation Thaïs

La Maison des Champs

Frédéric Muller - fmuller@@associationthais.org

La Voie Lactée

Roland Russi - lavoielactee@bluewin.ch

18. MEMBRES DU BUREAU

ETAT AU 31.12. 2016

Président

Pierre Coucourde

Directeur général de la Fondation Clair Bois

Vice-président

Bernard Hofstetter

Coordinateur, l'AGAPÉ

Membres

Laurent Bertrand

Directeur général de la Fondation Aigues-Vertes

Dominique Chautems Leurs

Secrétaire générale de l'Astural

Pierre-Yves Duparc

Directeur de L'ARC, une autre école

Hervé Durnat

Directeur général d'Argos

Jérôme Laederach

Directeur général de la Fondation Ensemble

SECRÉTARIAT

Marina Vaucher

Secrétaire associative

Impressum

Interview : Marina Vaucher - Pierre Coucourde

Rédaction et relecture : Marina Vaucher

Conception graphique : www.magenta-atelier.com



4, rue de la Maladière
1205 Genève
T 022 810 32 85
F 022 810 32 89
www.agoer.ch

