

# **BGer 2C 817/2021 vom 24. Juni 2022**

Bundesgericht, 2022-06-24, FR

Quelle: [https://mcp.opencaselaw.ch/entscheid/bger\\_2C\\_817\\_2021](https://mcp.opencaselaw.ch/entscheid/bger_2C_817_2021)

FR: TF 2C 817/2021 du 24 juin 2022

IT: TF 2C 817/2021 del 24 giugno 2022

## **Regeste**

Orientation en enseignement spécialisé et renouvellement de la prestation de logopédie |  
Instruction et formation professionnelle

## **Erwägungen**

### **E. 1.1**

Le litige porte sur le refus d'autoriser le recourant à poursuivre sa scolarité dans une classe ordinaire avec des mesures de pédagogie adaptées à ses besoins au profit d'un enseignement spécialisé. Il échappe à la clause d'exclusion de l' art. 83 let . t LTF, à teneur de laquelle le recours en matière de droit public est irrecevable contre les décisions sur le résultat d'examens ou d'autres évaluations des capacités, notamment en matière de scolarité obligatoire, de formation ultérieure ou d'exercice d'une profession. En effet, plus que l'évaluation des capacités de l'enfant au sens de la disposition précitée, est en cause l'orientation scolaire de celui-ci, compte tenu notamment de certaines difficultés d'apprentissage qui sont établies (arrêts 2C\_893/2018 du 6 mai 2019 consid. 1.1; 2C\_927/2017 du 29 octobre 2018 consid. 1.1).

### **E. 1.2**

L' art. 89 al. 1 LTF exige notamment que le recourant ait un intérêt digne de protection à l'annulation ou à la modification de la décision attaquée (let. c). Cet intérêt doit être actuel et exister tant au moment du dépôt du recours qu'à celui où l'arrêt est rendu ( ATF 142 I 135 consid. 1.3.1 et les arrêts cités). Dans la mesure où l'arrêt entrepris confirme le placement du recourant dans une école spécialisée pour les années scolaires 2021-2022 et 2022-2023, celui-ci possède un intérêt actuel à obtenir l'annulation de l'arrêt attaqué, afin de poursuivre sa scolarisation dans une classe ordinaire avec des mesures de soutien pédagogique.

### **E. 1.3**

Au surplus, le recours en matière de droit public, déposé en temps utile ( art. 100 LTF ) et en la forme prévue ( art. 42 LTF ) à l'encontre d'un arrêt final ( art. 90 LTF ) rendu, dans une cause de droit public ( art. 82 let. a LTF ), par une autorité cantonale de dernière instance ( art. 86 al. 1 let . d LTF), par l'intéressé, mineur représenté par sa mère ( art. 304 CC ; ATF 129 III 55 consid. 3.1.2), est recevable.

### **E. 1.4**

Le Département de l'instruction a produit une nouvelle pièce devant le Tribunal fédéral qui ne la prendra pas en considération (cf. art. 99 al. 1 LTF ).

### **E. 1.5**

Le Tribunal fédéral statuera sur la base des faits établis par l'autorité précédente ( art. 105 al. 1 LTF ; cf. consid. 6.7.1 et 6.7.2).

## **E. 2**

Saisi d'un recours en matière de droit public, le Tribunal fédéral contrôle librement le respect du droit fédéral, y compris les droits de nature constitutionnelle, et le droit intercantonal (art. 95 let. a et e LTF; art. 106 al. 1 LTF ), qui comprend les conventions intercantionales ( art. 48 al. 1 Cst. ) et les normes juridiques édictées par les organisations intercantionales ou les institutions mises en place par les accords intercantonaux ( ATF 138 I 435 consid. 1.1; arrêt 2C\_757/2020 du 9 avril 2021 consid. 2). Il est possible de faire valoir que la mauvaise application du droit cantonal (ou communal) constitue une violation du droit fédéral, en particulier qu'elle est arbitraire au sens de l' art. 9 Cst. ou contraire à d'autres droits constitutionnels. Le Tribunal fédéral n'examine toutefois le moyen tiré de la violation d'une norme de rang constitutionnel que si le grief a été invoqué et motivé de manière précise ( art. 106 al. 2 LTF ), ce qui implique que l'acte de recours contienne un exposé succinct des droits ou des principes violés et expose de manière claire et détaillée en quoi consiste leur violation ( ATF 147 I 73 consid. 2.1; 143 II 283 consid. 1.2.2; 142 II 369 consid. 2.1). Le Tribunal fédéral ne revoit l'interprétation et l'application du droit cantonal que sous l'angle de l'arbitraire ( art. 9 Cst. ). Il ne s'écarte de la solution retenue que si celle-ci se révèle insoutenable, en contradiction manifeste avec la situation effective, ou si elle a été adoptée sans motifs objectifs et en violation d'un droit certain. Il ne suffit pas que la motivation de la décision critiquée soit insoutenable; encore faut-il que celle-ci se révèle arbitraire dans son résultat ( ATF 145 II 32 consid. 5.1; 144 I 170 consid. 3; 144 I 113 consid. 7.1).

## **E. 3**

Il n'est pas contesté que le recourant a besoin de mesures de soutien pédagogiques particulières en raison d'un trouble du langage engendrant certaines difficultés d'apprentissage. Le litige porte sur le point de savoir si celui-ci doit continuer à bénéficier de mesures d'accompagnement de manière intégrative, c'est-à-dire en étant inclus dans une classe régulière, ou s'il doit suivre le programme scolaire dans une école primaire spécialisée.

## **E. 4**

Les dispositions topiques sont les suivantes.

### **E. 4.1**

Pour mettre en oeuvre l' art. 62 al. 3 Cst. , la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique a, le 25 octobre 2007, adopté l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (AICPS; ci-après également: l'Accord intercantonal; RS/GE C 1 08), qui est entré en vigueur le 1er janvier 2011 et auquel le canton de Genève est partie (RS/GE C 1 08). Il s'agit d'un accord cadre qui établit les mesures de pédagogie spécialisée les plus importantes, ainsi que le développement et l'usage d'instruments communs aux cantons; les cantons qui ratifient cet accord s'engagent à respecter ce cadre dans la définition et la mise en oeuvre de leur concept cantonal pour la pédagogie spécialisée (cf. Commentaire du 25 octobre 2007 de l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée [ci-après: le Commentaire des dispositions de l'Accord intercantonal]; sous <https://www.edk.ch/fr/themes/pedagogie-specialisee>, consulté le 20 avril 2022). Selon l'art.

1 AICPS, les cantons concordataires travaillent ensemble dans le domaine de la pédagogie spécialisée dans le but de respecter les obligations découlant de la Constitution fédérale de la Confédération suisse, de l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire et de la loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées; en particulier, ils définissent l'offre de base qui assure la formation et la prise en charge des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers (let. a) et en promouvant l'intégration de ces enfants et de ces jeunes dans l'école ordinaire (let. b). L'art. 2 let. b AICPS prévoit que la formation dans le domaine de la pédagogie spécialisée repose, entre autres principes, sur celui voulant que les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires. D'après l'art. 4 al. 1 AICPS, l'offre de base en pédagogie spécialisée comprend le conseil et le soutien, l'éducation précoce spécialisée, la logopédie et la psychomotricité (let. a), des mesures de pédagogie spécialisée dans une école ordinaire ou dans une école spécialisée (let. b), ainsi que la prise en charge en structures de jour ou à caractère résidentiel dans une institution de pédagogie spécialisée (let. c). Lorsque les mesures octroyées avant l'entrée en scolarité ou dans le cadre de l'école ordinaire s'avèrent insuffisantes, une décision quant à l'attribution de mesures renforcées doit être prise sur la base de la détermination des besoins individuels (art. 5 al. 1 AICPS); les mesures renforcées se caractérisent par certains ou par l'ensemble des critères suivants: a) une longue durée; b) une intensité soutenue; c) un niveau élevé de spécialisation des intervenants, ainsi que d) des conséquences marquantes sur la vie quotidienne, sur l'environnement social ou sur le parcours de vie de l'enfant ou du jeune (art. 5 al. 2 AICPS). La détermination des besoins individuels prévue à l'art. 5 al. 1 AICPS se fait dans le cadre d'une procédure d'évaluation standardisée, confiée par les autorités compétentes à des services d'évaluation distincts des prestataires (art. 6 al. 3 AICPS).

#### **E. 4.2**

Ces dispositions se retrouvent dans le droit cantonal genevois. D'après l'art. 10 al. 2 de la loi genevoise du 17 septembre 2015 sur l'instruction publique (LIP/GE; RS/GE C 1 10), l'école publique, dans le respect de ses finalités, de ses objectifs et des principes de l'école inclusive, tient compte des situations et des besoins particuliers de chaque élève qui, pour des motifs avérés, n'est pas en mesure, momentanément ou durablement, de suivre l'enseignement régulier; des solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de chaque élève, en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaire. Chaque bénéficiaire des mesures de pédagogie spécialisée est intégré dans la structure d'enseignement ou de formation la plus adaptée à ses besoins et visant à la plus grande autonomie à sa majorité, tout en répondant aux besoins de tous les élèves de la classe (art. 32 al. 3 LIP/GE). Les prestations comprennent notamment des mesures de pédagogie spécialisée dans un établissement d'enseignement régulier ou spécialisé (art. 33 al. 1 let. b LIP/GE). L'art. 11 du règlement genevois du 23 juin 2021 sur la pédagogie spécialisée (RPSpéc/GE; RS/GE C 1 12.05), en vigueur depuis le 30 juin 2021, énumère les prestations de pédagogie spécialisée offertes, à savoir notamment le conseil et le soutien, l'éducation précoce spécialisée, les mesures de pédagogie spécialisée en classe ordinaire et l'enseignement spécialisé, la logopédie, la psychomotricité.

#### **E. 5.1**

Le recourant se plaint d'une application arbitraire des art. 11 al. 9, 12 et 17 RPSpéc/GE. Selon lui, ces dispositions impliqueraient que la prestation consistant en l'enseignement spécialisé intervienne de façon subsidiaire aux offres de la pédagogie spécialisée. Or, il n'aurait pas bénéficié de toutes les mesures possibles de cette pédagogie. Le soutien par des spécialistes du langage ou de " basse vision " n'aurait notamment pas été envisagé. En outre, la logopédie et la psychomotricité n'auraient pas dépassé les quatre ans ou 220 heures de traitement, seuil qui devrait être atteint avant de passer à l'enseignement spécialisé.

### **E. 5.2**

L'arrêt attaqué n'a pas examiné la décision du 13 juillet 2021 du Service de pédagogie à l'aune du droit cantonal et, s'il indique les prestations de pédagogie spécialisée dont le recourant a bénéficié, il ne les détaille pas. Quant aux griefs relatifs à l'application arbitraire du droit cantonal présentés devant le Tribunal fédéral et exposés ci-dessus, ils reposent sur des faits qui ne sont pas mentionnés dans cet arrêt, sans que le recourant allègue que les constatations de fait qui y figurent auraient été établies de façon manifestement inexacte ou en violation du droit au sens de l' art. 95 LTF (cf. art. 97 al. 1 LTF ). Au regard de ces éléments, il ne sera pas entré en matière sur ceux-ci.

### **E. 6.1**

Le recourant estime que l'arrêt attaqué viole tant l'art. 2 let. b AICPS que le principe de proportionnalité. Les juges précédents auraient fait fi de cette disposition selon laquelle les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives. Il n'aurait bénéficié d'aucune mesure d'accompagnement durant l'année scolaire 2019-2020 et ce n'est qu'à la rentrée d'août 2020, qu'il aurait commencé à être soutenu par le biais de quatre périodes par semaine. Or, trois mois seulement après cette rentrée, la directrice de l'école aurait transmis une procédure d'évaluation standardisée indiquant que les mesures instaurées en classe pour l'aider ne lui permettaient pas d'évoluer suffisamment. A l'inverse, aucun de ses thérapeutes n'estimerait que la poursuite de son parcours dans une classe spécialisée auraient des conséquences positives pour son apprentissage. Selon l'intéressé, la scolarisation en enseignement spécialisé ne serait pas nécessaire et ne représenterait pas la mesure la moins incisive à même de résorber les difficultés rencontrées.

### **E. 6.2**

Le principe de la proportionnalité (cf. art. 5 al. 2 Cst. ) exige qu'une mesure étatique soit apte à atteindre le but prévu (règle de l'aptitude) et que celui-ci ne puisse pas être atteint par une mesure moins incisive (règle de la nécessité); en outre, il interdit toute limitation allant au-delà du but visé et exige un rapport raisonnable entre celui-ci et les intérêts publics ou privés compromis (principe de la proportionnalité au sens étroit, impliquant une pesée des intérêts [ ATF 146 I 157 consid. 5.4; 143 I 403 consid. 5.6.3; 142 I 76 consid. 3.5.1]). Le principe de la proportionnalité n'est pas, comme sa désignation l'indique, un droit fondamental mais uniquement un principe constitutionnel. Il peut être invoqué dans le cadre d'un recours en matière de droit public directement et indépendamment d'un droit fondamental (cf. ATF 141 I 1 consid. 5.3.2; 140 I 257 consid. 6.3.1; 134 I 153 consid. 4.1). Lorsque le recourant s'en prévaut en relation avec le droit intercantonal (in casu l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée; cf. art. 95 let . e LTF), le Tribunal fédéral en revoit librement l'application (arrêt 2C\_61/2016 du 4 octobre 2016 consid. 8.2).

### **E. 6.3**

Il sied de commencer par définir la procédure d'évaluation standardisée à laquelle l'Accord intercantonal fait référence (cf. art. 7 al. 1 let. c AICP). Selon le manuel de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, cet instrument sert à identifier les besoins individuels de l'enfant pour pourvoir au droit personnel de celui-ci, à son développement et à une formation adaptée; les besoins établis ne sont toutefois pas uniquement ceux de l'enfant et de son environnement familial; l'analyse prend toujours également en considération les besoins éventuels du contexte de prise en charge (par ex. milieu scolaire) et/ou d'autres contextes importants pour le développement et la formation; l'évaluation et les recommandations qui en découlent ne sont pas le fait d'un seul expert; les appréciations des acteurs suivants sont systématiquement intégrées à la procédure: les titulaires de l'autorité parentale, les professionnels actifs dans le contexte de prise en charge au moment de la procédure et, le cas échéant, d'autres professionnels; les évaluations et recommandations sont le fruit d'une recherche de consensus entre les parties; si un tel consensus n'émerge pas au fil de la procédure, les divergences de vues doivent apparaître de manière transparente dans le suivi de la procédure et dans le rapport d'évaluation (Procédure d'évaluation standardisée (PES) - Instrument du concordat sur la pédagogie spécialisée pour la détermination des besoins individuels en vue de l'attribution de mesures renforcées, Manuel de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2014, ch. 1.1 et 1.2).

#### **E. 6.4**

Comme susmentionné, l'art. 2 let. b AICPS prévoit que les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires. Il y a lieu de considérer que cette disposition, dont la teneur est calquée sur celle de l'art. 20 al. 2 de la loi fédérale du 13 décembre 2002 sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (loi sur l'égalité pour les handicapés, LHand; RS 151.3), est précise et claire et qu'elle constitue donc une norme directement applicable (PETER UEBERSAX, Der Anspruch Behinderter auf ausreichende Grund- und Sonderschulung, in: Gabriela Riemer-Kafka (éd.), Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, 2011, p. 38). D'ailleurs, le canton de Genève, qui adhère au principe tendant à favoriser la solution intégrative, en a repris le contenu tel quel à l'art. 10 al. 2 LIP/GE, ce qui correspond également à la position soutenue par la jurisprudence (cf. consid. 6.6). Cela étant, il n'existe pas de droit à l'inclusion dans une classe ordinaire ( ATF 141 I 9 consid. 5.3.4).

#### **E. 6.5**

Selon le Commentaire des dispositions de l'Accord intercantonal, l'art. 2 let. b AICPS ne fait que rappeler ce que l'art. 20 al. 2 LHand exige des cantons, à savoir qu'ils encouragent l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école ordinaire; la solution séparative ne doit pas forcément être privilégiée; bien au contraire, les solutions intégratives doivent être mises en avant, dans la mesure où le bien-être et les perspectives de développement de l'enfant ou du jeune peuvent y gagner; l'injonction d'inclusion prend également en compte de manière optimale le principe de proportionnalité relevant du droit public; simultanément, la promotion de l'intégration ne peut faire fi du contexte scolaire et doit également prendre en compte les possibilités et les difficultés liées à l'organisation locale de l'établissement scolaire et aux incidences sur l'environnement (la composition de la classe, les ressources en personnel, l'organisation de l' " horaire " , les problèmes

techniques, etc.), de manière à éviter toute situation ingérable ou extrêmement problématique pour un établissement scolaire (Commentaire des dispositions de l'Accord intercantonal, ad art. 2, p. 5).

### **E. 6.6**

D'après la jurisprudence, l'autorité compétente doit déterminer les besoins éducatifs de l'élève dans le cadre d'une évaluation complète, puis définir les mesures de pédagogie spécialisées les plus adaptées en fonction de ceux-ci ( ATF 141 I 9 consid. 5.3.4; cf. également ATF 145 I 142 consid. 7.6). Dans ce cadre, le bien-être de l'enfant est prioritaire (cf. art. 3 al. 1 de la Convention relative aux droits de l'enfant [CDE; RS 0.107]; ATF 141 I 9 consid. 5.3.4). Sur cette base, il pourra être établi si celui-ci doit être scolarisé de façon intégrative ou séparative. Une scolarisation séparée n'est pas nécessaire (et la mesure n'est donc pas proportionnée), lorsqu'il est possible de répondre aux besoins de l'enfant par des mesures moins radicales, à savoir par des mesures de soutien supplémentaires dans une classe ordinaire (cf. ANDREA AESCHLIMANN-ZIEGLER, *Der Anspruch auf ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung*, 2011, p. 136 et 138). Dans un tel cas, ces mesures ne peuvent pas être refusées (avec pour conséquence un placement en école spéciale) au motif que l'organisation de l'école ne permet pas de les fournir (arrêt 2C\_154/2017 du 23 mai 2017 consid. 6.2; SCHEFER/HESS-KLEIN, *Behindertengleichstellungsrecht*, 2014, p. 373). Si l'organisation de l'établissement scolaire peut être prise en compte dans la décision à rendre (cf. consid. 6.5 supra et STÉPHANIE EMERY, *Les mesures de formation scolaire spéciale des mineurs, en particulier sous l'angle de la loi fédérale du 6 octobre 2006 sur la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons*, 2009, p. 247), elle ne peut néanmoins être opposée aux intérêts de l'élève que si le fonctionnement efficace et ordonné de l'école ne peut plus être maintenu et que la mission de formation est remise en cause ( ATF 129 I 12 consid. 8.4; arrêt 2C\_893/2018 du 6 mai 2019 consid. 4.3).

### **E. 6.7**

L'arrêt attaqué, dont l'état de fait lie le Tribunal fédéral (cf. art. 105 al. 1 LTF ), décrit le trouble affectant le recourant, les difficultés d'apprentissage rencontrées, les différents soutiens dont celui-ci a bénéficié au cours de sa scolarité, ainsi que son parcours scolaire et la dernière procédure d'évaluation à laquelle il a été procédé. Il convient de rappeler ces éléments ci-dessous, avant d'analyser la situation de l'enfant.

#### **E. 6.7.1**

En résumé, l'intéressé souffre d'un trouble du langage oral touchant l'articulation, l'expression (lexique, morphosyntaxe, récit) et la compréhension orale. Ces déficiences induisent des retards dans différents apprentissages. Il possède de bonnes capacités de raisonnement. Dès novembre 2016, il a bénéficié de deux séances hebdomadaires de logopédie. A partir de février 2018, l'autorité compétente lui a également accordé une séance hebdomadaire de psychomotricité ambulatoire qui a été remplacée, à partir de février 2019, par une prise en charge en ergothérapie. L'enfant a commencé sa scolarité en 2017 au sein d'une classe ordinaire. Il est aujourd'hui en 4P (ie 4e Harmos), toujours inclus dans une classe régulière, après avoir répété sa 3P. Les mesures d'accompagnement en classe ont compris, en 1P, la présence d'une assistante à l'intégration scolaire pendant huit périodes hebdomadaires sur quatorze, ainsi que celle d'un enseignant chargé d'un soutien

pédagogique en individuel pour deux périodes et, en 2P, d'une enseignante de soutien pédagogique en enseignement spécialisé pour quatre périodes sur 25 et d'une " enseignante remplaçante " pour 16 périodes. Aucune mesure d'accompagnement n'a été instaurée pour l'année scolaire 2019-2020, c'est-à-dire la 3P. Durant l'année scolaire 2020-2021, l'enfant, qui répétait la 3P, a bénéficié d'une mesure de soutien pédagogique en enseignement régulier fourni par " D. \_\_\_\_\_ ", à raison de quatre périodes par semaine, ainsi que de " mesures d'aménagements scolaires ".

### **E. 6.7.2**

Selon la troisième procédure d'évaluation, à savoir celle qui a été conduite en 2020, les progrès effectués par le recourant depuis la rentrée d'août 2020 étaient peu significatifs. L'enseignante en charge de la classe de l'intéressé a relevé qu'il rencontrait de grandes difficultés, particulièrement en français dans l'acquisition du déchiffrage et que le dénombrement numérique n'était pas facile. Il se montrait volontaire et persévérant face aux difficultés. L'autonomie était difficile pour lui. Le bilan d'évolution élaboré par " D. \_\_\_\_\_ ", qui a suivi l'enfant alors qu'il refaisait la 3P, soulignait que celui-ci présentait des difficultés d'attention en classe qui l'empêchaient souvent de suivre les explications données oralement et d'être autonome dans une tâche. Il était très distrait par tout ce qui l'entourait et se retrouvait souvent coupé de la tâche. En individuel et hors de la classe, il arrivait plus facilement à rester concentré sur une activité. La lecture n'était pas encore acquise; il était alors capable de lire quelques mots contenant au maximum trois lettres; il lui devenait souvent difficile de continuer après cinq-six mots. Au niveau de la production écrite, il n'était pas encore capable de construire une phrase qui avait du sens; malgré les adaptations mises en place, il avait de la difficulté à écrire de manière harmonieuse et sur la ligne. En classe, il avait souvent du mal à participer aux activités même avec des aides visuelles et des simplifications. Selon la logopédiste, au vu des difficultés persistantes du recourant, notamment de ses difficultés langagières, et afin d'optimiser les apprentissages, il semblait primordial qu'il puisse bénéficier d'aménagements tels que privilégier les questions fermées, simplifier les consignes au maximum, éviter les doubles consignes et les doubles tâches, lui redonner des consignes à l'oral et de manière individuelle, ajouter des supports visuels, proposer des fiches avec des gros caractères, sur feuille A3 par exemple, le rappeler à la tâche régulièrement, lui accorder du temps supplémentaire ou alléger ses exercices. En ce qui concerne le soutien apporté en classe, à savoir " diverses mesures d'accompagnement conséquentes ", du matériel spécialisé et des outils pédagogiques, l'enseignante a relevé que celui-ci n'était pas suffisant: l'enfant en avait besoin au quotidien et tout au long de la journée, pour lui permettre d'évoluer et de progresser suffisamment pour atteindre les objectifs.

### **E. 6.7.3**

Il résulte de ce qui précède que le recourant est soutenu dans ses apprentissages depuis 2016, alors qu'il avait quatre ans. Les accompagnements mis en place ont été plus ou moins intensifs selon les années. A cet égard, on ne s'explique pas la raison pour laquelle aucune mesure n'a été instaurée lors de l'année scolaire 2019-2020: dès lors que l'école connaissait les problèmes de l'enfant, elle ne pouvait se réfugier derrière le fait que les parents n'avaient alors pas déposé une demande allant dans ce sens. Cela étant, en plus du suivi logopédique, celui-ci a notamment été assisté par un enseignant chargé d'un soutien pédagogique à raison de plusieurs périodes par semaine en 1P, 2P et lors de la répétition de la 3P. Néanmoins, les difficultés rencontrées par l'enfant perdurent et le soutien doit être augmenté. Ainsi, selon la

dernière procédure d'évaluation, le recourant aurait besoin de mesures d'accompagnement quotidiennement et tout au long de la journée. Dans ces conditions, en considérant que l'enseignement spécialisé constituait la mesure la plus apte à lui fournir une telle aide, les juges précédents n'ont pas violé le principe de proportionnalité. Celle-ci sera adaptée aux besoins du recourant non seulement pour les apprentissages purement scolaires mais également pour le développement personnel de celui-ci. En effet, ce type d'enseignement offre des effectifs réduits, ce qui sera bénéfique au recourant qui a tendance à être distrait, ainsi qu'une prise en charge et un suivi personnalisés. Un encadrement individuel permettra au recourant, qui a démontré posséder des capacités intellectuelles indéniables, de les développer. Au demeurant, il n'apparaît pas que la recommandation d'un enseignement spécialisé ait été influencé par des motifs autres que la volonté de trouver la solution la plus adaptée à l'enfant. Il est vrai que les médecins qui s'occupent de l'enfant sont d'avis que le bien de celui-ci, tant en ce qui concerne son apprentissage que son bien-être affectif et émotionnel, passe par le maintien dans une classe ordinaire avec un soutien adapté. Toutefois, comme l'ont rappelé à juste titre les juges précédents, selon l'expérience, le médecin ou spécialiste traitant est généralement enclin, en cas de doute, à prendre parti pour son patient en raison de la relation de confiance qui l'unit à ce dernier et il faut effectuer une appréciation globale de la valeur probante de ces avis ( ATF 125 V 351 consid. 3b/cc). Le fait que le recourant a déjà fréquenté trois établissements scolaires en quatre ans d'école primaire (il semble toutefois que l'un d'entre eux ait été demandé par la mère) est également mis en exergue: il est vrai que de tels changements d'environnement ne sont bénéfiques à aucun enfant et en particulier pas à un enfant souffrant de difficultés. Ce n'est là toutefois qu'un des éléments à prendre en considération pour juger la proportionnalité de la mesure et, en l'espèce, il ne saurait la remettre en cause. Compte tenu des considérations susmentionnées, en jugeant que l'enseignement spécialisé était à même de répondre aux besoins du recourant et qu'actuellement une solution intégrative ne pouvait pas les satisfaire, la Cour de justice n'a pas violé le principe de proportionnalité. Cette mesure n'a, en outre, été prononcée que pour deux années scolaires et rien n'exclut le retour de l'intéressé au sein de l'école régulière au terme de celles-ci.

#### **E. 7**

Il s'ensuit que le recours est rejeté. Succombant, le recourant doit supporter les frais judiciaires ( art. 66 al. 1 LTF ). Il n'est pas alloué de dépens ( art. 68 al. 1 et 3 LTF ).

Export aus OpenCaseLaw (CC0). Verbindlich ist allein der vom erlassenden Gericht veröffentlichte Originaltext. Quellen-URL siehe oben.