

Indicateurs de la pédagogie spécialisée

Édition 2023



Jason Wettstein
Isabel Valarino
Rami Mouad
Marion Dutrévis
Novembre 2023

Compléments d'information :

Jason Wettstein
Tél. +41/0 22 546 71 41
jason.wettstein@etat.ge.ch

Isabel Valarino
Tél. +41/0 22 546 71 07
isabel.valarino@etat.ge.ch

Rami Mouad
Tél. +41/0 22 546 71 17
rami.mouad@etat.ge.ch

Marion Dutrévis
Tél. +41/0 22 546 71 38
marion.dutrevis@etat.ge.ch

Responsable de l'édition :

Narain Jagasia
Tél. +41/0 22 546 71 14
narain.jagasia@etat.ge.ch

Internet :

<https://www.ge.ch/dossier/analyser-education>

Diffusion :

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

Document 23.033

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

Sommaire

Introduction	5
Indicateur 1. Les mesures de pédagogie spécialisée	9
Les mesures de pédagogie spécialisée : quelle volumétrie ?	9
Inclusion, intégration, séparation : quels types de scolarisation pour les élèves au bénéfice de mesures renforcées de pédagogie spécialisée ?	10
Demandes de mesures renforcées de pédagogie spécialisée : quelle évolution ?.....	11
Les demandes PES : pour qui, pour quel besoin et par qui ?	13
Indicateur 2. Les bénéficiaires des mesures	15
Quel est le profil social et scolaire des élèves au bénéfice d'une mesure ?	15
Quelle est la diversité des profils des élèves au bénéfice d'une mesure ?	17
Indicateur 3. Les mesures de pédagogie spécialisée sous l'angle de la temporalité scolaire	19
À quel moment les mesures de pédagogie spécialisée interviennent-elles ?	19
Combien de temps durent les mesures de pédagogie spécialisée ?	22
Indicateur 4. Parcours des élèves au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée.....	23
Quelle est la situation scolaire des élèves avec et sans mesure de pédagogie spécialisée ?	23
Quelle est la « porosité » des systèmes d'enseignement régulier et spécialisé ?	26
Quelles notes obtiennent les élèves de l'enseignement régulier qui bénéficient d'une mesure ordinaire ou renforcée de pédagogie spécialisée ?	27
Quels sont les objectifs de la pédagogie spécialisée et comment mesurer leur atteinte ?	30
Pistes de réflexion et enjeux.....	35
Bibliographie	37
Sigles et abréviations	39

Introduction

Les mesures de pédagogie spécialisée visent une prise en charge adaptée des enfants et des jeunes présentant des besoins éducatifs particuliers ou handicapés (BEPH) et qui rencontrent des difficultés d'apprentissage et de développement jugées importantes. Ces mesures interviennent ou devraient intervenir lorsque d'autres formes de soutien (p. ex. appui pédagogique, aménagements, adaptations, projet individualisé) apparaissent insuffisantes ou inappropriées pour garantir l'accès à l'éducation et à la formation.

En Suisse, l'accès à l'éducation et l'intégration scolaire pour tout enfant ou tout jeune de la naissance à l'âge de 20 ans révolus sont ancrés dans la Constitution fédérale et dans la loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand, 2004). Suite à la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT, 2008), ces derniers sont responsables de la scolarité des enfants BEPH, qui relevaient auparavant uniquement de l'Assurance-invalidité (AI). En 2011, l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (AICPS) est entré en vigueur.

À Genève, en 2015, afin qu'une seule base légale rassemble l'ensemble des élèves, la loi sur l'instruction publique (LIP) a été modifiée pour intégrer les dispositions de l'ancienne loi sur l'intégration des enfants BEPH ainsi que sur les aménagements et soutiens scolaires. En 2021, le canton s'est doté d'un règlement sur la pédagogie spécialisée (RPSpéc) tenant lieu de concept cantonal, qui décrit et organise les mesures de pédagogie spécialisée destinées aux enfants et aux jeunes BEPH (*Figure 1*)¹. Selon cette définition, d'autres dispositifs destinés à d'autres publics (p. ex. dispositifs d'accueil pour les élèves allophones) ne sont pas compris dans les effectifs de pédagogie spécialisée, ce qui limite les possibilités de comparaison intercantonale.

Les mesures de pédagogie spécialisée² comprennent des mesures pédo-thérapeutiques, telles que la *logopédie* (évaluation, diagnostic et traitement des troubles du langage oral et écrit, des mathématiques, de la communication, du débit, de la voix et de l'oralité) et la *psychomotricité* (diagnostic des troubles et handicaps liés à l'interaction entre les domaines de développement de la perception, des sentiments, de la pensée, du mouvement et du comportement ou encore à leur expression sur le plan corporel, ainsi que planification, conduite et évaluation des mesures thérapeutiques et de soutien), qui se déroulent lors de consultations ambulatoires individuelles ou en groupes. L'*éducation précoce spécialisée* (EPS) s'adresse spécifiquement aux jeunes enfants de 0 à 6 ans. Elle inclut l'évaluation, le soutien préventif et éducatif, l'accompagnement et la stimulation adaptée, notamment en matière de socialisation, d'autonomie et de développement de l'enfant. Elle est dispensée en milieu familial ou en milieu institutionnel autorisé pour les enfants d'âge préscolaire, ou en milieu scolaire (en 1P et 2P). Le soutien spécialisé en enseignement régulier comprend le *soutien pédagogique de l'enseignement spécialisé* (SPES) dispensé en classe régulière dès la 3P³, au secondaire I et II, ainsi que le soutien par des interprètes en langue des signes française, par des codeuses ou codeurs en langage parlé complété, et par des spécialistes du soutien en basse vision. Enfin, la prestation d'*enseignement spécialisé* (ES) est dispensée en structure d'enseignement spécialisé, soit en classe intégrée (mixte) au sein d'un établissement régulier (CLIM ou CLI) ou en site propre dans une école de pédagogie spécialisée (ECPS), de formation préprofessionnelle (ECFP) ou d'orientation et de formation pratique (ECOFP)⁴.

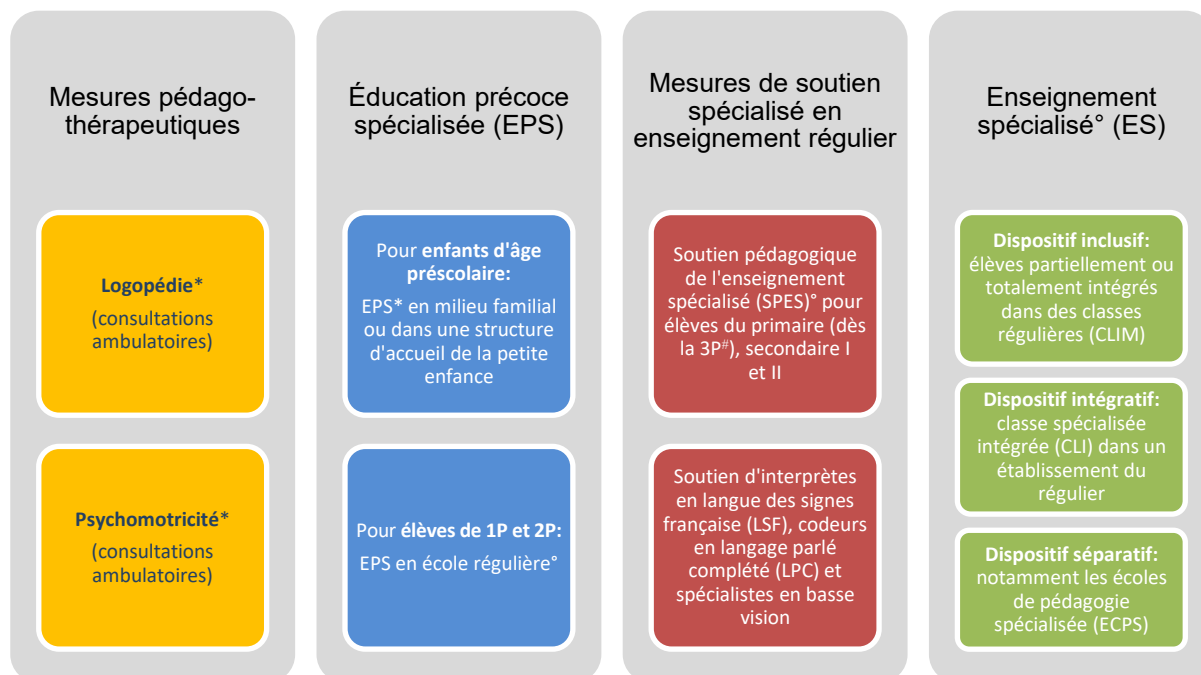
¹ Voir le rapport divers du 25 janvier 2023 : RD 1502 - Rapport du Conseil d'État au Grand Conseil sur l'évolution de l'école plus inclusive (ge.ch).

² Voir le [Règlement sur la pédagogie spécialisée](#) (RPSpéc) et la présentation des [différentes mesures de pédagogie spécialisée](#) par le DIP.

³ En novembre 2022, en raison du manque de ressources en personnel spécialisé, le DIP a modifié sa politique en limitant les mesures individuelles de SPES à certains cas de figure et années de scolarité (3P à 8P exclus), et en privilégiant des réponses collectives par les professionnelles et professionnels du spécialisé ancrés dans les établissements du régulier (notamment par du conseil et soutien et du co-enseignement).

⁴ Voir le descriptif des [structures et lieux d'accueil de l'enseignement spécialisé](#) du DIP.

Figure 1. Aperçu des différentes mesures individuelles de pédagogie spécialisée à Genève



N.B. Parmi les mesures de pédagogie spécialisée, on compte aussi la prestation de conseil et soutien, la prise en charge à caractère résidentiel et la prestation de transport. Les mesures individuelles de pédagogie spécialisée sont soit ordinaires, soit renforcées (octroyées uniquement suite à une procédure d'évaluation standardisée [PES]).

^o Mesures renforcées.

* Mesures ordinaires ou renforcées, en fonction de la durée du traitement : l'EPS en milieu institutionnel devient une mesure renforcée après trois ans de suivi ou si un suivi est en cours l'année précédant l'entrée en scolarité obligatoire ; la logopédie et la psychomotricité deviennent des mesures renforcées après quatre ans ou 220 heures de traitement.

[#] Depuis la rentrée scolaire 2022-23, les mesures individuelles de SPES sont limitées à certains cas de figure et années de scolarité (3P à 8P exclus).

Sources : Règlement sur la pédagogie spécialisée (RPSpéc) ; service de la pédagogie spécialisée (SPS).

Un enfant/élève peut bénéficier de différentes mesures de pédagogie spécialisée en même temps (p. ex. SPES et logopédie). Les mesures de pédagogie spécialisée peuvent être de différentes natures et varier selon leur intensité : elles peuvent être soit « ordinaires », soit « renforcées ». Cela dépend du type de mesure et de sa durée. Une mesure renforcée n'est octroyée qu'à la suite d'une procédure d'évaluation standardisée (PES), mise en œuvre à Genève depuis 2018. Cette procédure vise à estimer les objectifs de développement et de formation des enfants et des jeunes BEPH via une analyse fonctionnelle des situations, construite par l'ensemble des actrices et acteurs autour de l'enfant.

En 2022, un observatoire de la pédagogie spécialisée a été créé, sous la responsabilité du service de la recherche en éducation (SRED), avec pour objectifs notamment de coordonner les actions au sein du département de l'instruction publique, de la formation publique et de la jeunesse (DIP) en matière de production de données relatives à la pédagogie spécialisée, favoriser le débat d'idées et renforcer une lecture croisée, transversale et longitudinale des élèves BEPH et de leurs trajectoires scolaires. L'un des objectifs de ce nouvel espace d'échange est de développer des indicateurs de la pédagogie spécialisée qui visent à :

- monitorer et analyser l'évolution des différentes mesures de pédagogie spécialisée à Genève, les types de scolarisation des élèves et la procédure menant à l'octroi de mesures renforcées (*Indicateur 1*) ;
- décrire les bénéficiaires des mesures de pédagogie spécialisée (profil scolaire et socioéconomique) en comparaison de la population scolaire totale (*Indicateur 2*) ;
- analyser la temporalité et la durée des mesures de pédagogie spécialisée, ainsi que leur articulation avec d'autres mesures de soutien dans le contexte de l'école régulière (*Indicateur 3*) ;
- analyser le parcours des élèves au bénéfice d'une mesure de pédagogie spécialisée, notamment sous l'angle des notes, de la certification et des transitions entre enseignement spécialisé et régulier (*Indicateur 4*).

Mis à jour annuellement, ces indicateurs se basent sur un état de situation au 31.12 de chaque année (sauf autre mention). Les données sont issues de la base de données scolaires (nBDS), des données issues du tableau de suivi des PES du service de la pédagogie spécialisée (SPS/DGOEJ) et de l'infocentre du SRED qui compile l'ensemble des données autour de la pédagogie spécialisée. Lorsque les données le permettent, les analyses portent sur l'année 2022-2023. Dans certains cas, les analyses s'arrêtent à l'année 2021-2022. Il peut exister des écarts d'effectifs marginaux avec d'autres relevés statistiques du SRED, en raison notamment de différences de périmètres, de dates de relevés des données et de logiques de comptabilisation d'élèves avec deux scolarités. Il existe également des différences avec le périmètre utilisé par l'Office fédéral de la statistique (OFS) dans son relevé de la pédagogie spécialisée ; en effet, à l'inverse de l'OFS, les élèves des classes d'accueil et des classes ateliers du secondaire I ne sont pas pris en compte dans ces indicateurs de la pédagogie spécialisée⁵.

⁵ Voir la [statistique de la pédagogie spécialisée de l'OFS](#).

Indicateur 1. Les mesures de pédagogie spécialisée

Les mesures octroyées de manière individuelle aux élèves tout au long – voire en amont – de la scolarité constituent la ressource première pour monitorer la pédagogie spécialisée dans le contexte genevois. Ces mesures permettent de quantifier les situations qui amènent l'école à solliciter (et obtenir) des ressources pour un élève donné. Pour autant, le regard sur les mesures ne peut être considéré comme un indice de la volumétrie des troubles, la présence d'un diagnostic ne constituant pas dans le canton de Genève une condition nécessaire pour bénéficier de pédagogie spécialisée.

Les mesures de pédagogie spécialisée : quelle volumétrie ?

En 2022, 7'622 mesures de pédagogie spécialisée (ordinaires ou renforcées) étaient dispensées à Genève auprès de 6'330 enfants d'âge préscolaire et scolaire. La tendance générale ces dernières années est celle d'une hausse du nombre de mesures octroyées (*Figure 2*). Entre 2016 et 2022, la proportion d'élèves au bénéfice de pédagogie spécialisée est passée de 6.5% à 7.1% de la population totale, soit 867 élèves de plus⁶. Cela représente une hausse de près de 18% du nombre d'élèves au bénéfice d'une mesure de pédagogie spécialisée en six années.

Au cours des six dernières années, quasiment toutes les mesures ont évolué à un rythme plus soutenu que celui de la démographie scolaire (qui a augmenté de 8%). Parmi les mesures pédothérapeutiques, la psychomotricité affichait une hausse de 26% (621 enfants/élèves en 2016 et 781 en 2021). La logopédie a suivi un rythme similaire à celui de la démographie : elle concernait 3'677 enfants/élèves en 2022 (+8% par rapport à 2016). L'EPS a connu une hausse importante de +64% (440 enfants/élèves étaient concernés par de l'EPS en école ou hors école en 2022). Le nombre d'élèves au bénéfice de SPES⁷ a presque été multiplié par douze entre 2016 et 2022 (de 48 élèves à 568). Cette augmentation sensible s'explique notamment à la fois par l'élargissement de la définition et du périmètre de cette mesure⁸ ainsi que par la mise en œuvre de la PES et l'encouragement institutionnel et légal des mesures intégratives et inclusives (type SPES⁹) plutôt que séparatives.

Le nombre d'élèves avec une scolarité en enseignement spécialisé (en classe intégrée [mixte] ou en site propre) est passé de 1'768 en 2016 à 2'156 en 2022, ce qui représente une hausse de 22%. Globalement, la proportion d'élèves de l'enseignement public scolarisés en enseignement spécialisé augmente à Genève : de 2016 à 2022, elle est passée de 2.4% à 2.7%.

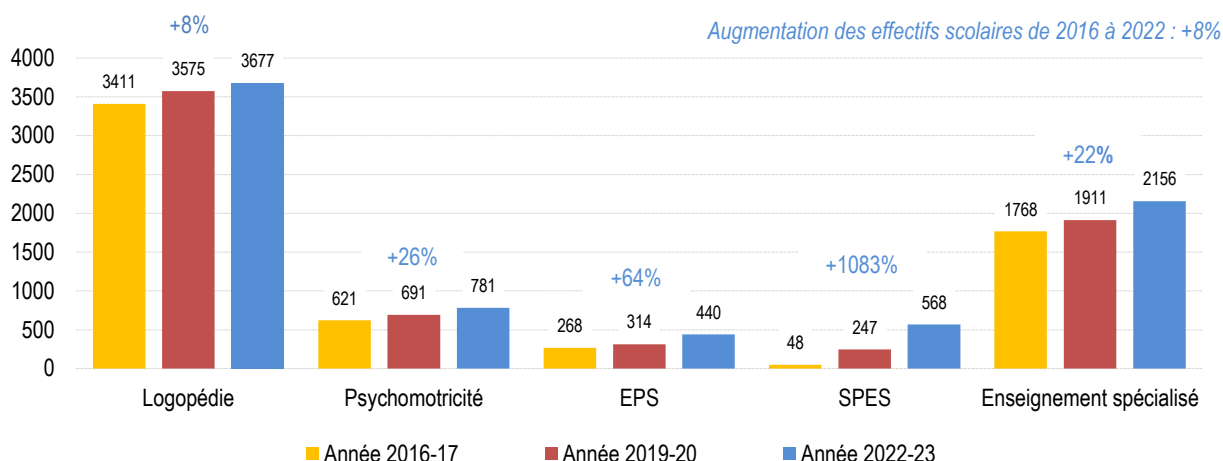
Enfin, on peut relever qu'une part non négligeable et croissante d'enfants/élèves cumulent plusieurs mesures de pédagogie spécialisée. Si, en 2016, ils et elles n'étaient que 9%, cette proportion a doublé en six ans : en effet, en 2022, 18% des enfants/élèves avaient deux mesures ou plus de pédagogie spécialisée.

⁶ Ces chiffres sont légèrement sous-évalués, car la population scolaire non résidente dans le canton ne peut pas bénéficier de mesures de pédagogie spécialisée.

⁷ Ci-après nous utilisons l'abréviation SPES pour désigner les différentes mesures de soutien spécialisé en enseignement régulier, soit le soutien pédagogique en enseignement spécialisé ainsi que les soutiens d'interprètes en langue des signes française (LSF), codeurs en langage parlé complété (LPC) et spécialistes en basse vision (voir *Figure 1*).

⁸ Définition antérieure de la mesure : « *Le soutien pédagogique en enseignement spécialisé (SPES) accompagne les élèves du canton porteurs d'une infirmité moteur cérébrale (IMC), d'une maladie invalidante sensori-motrice ou d'un trouble léger du spectre autistique* ».

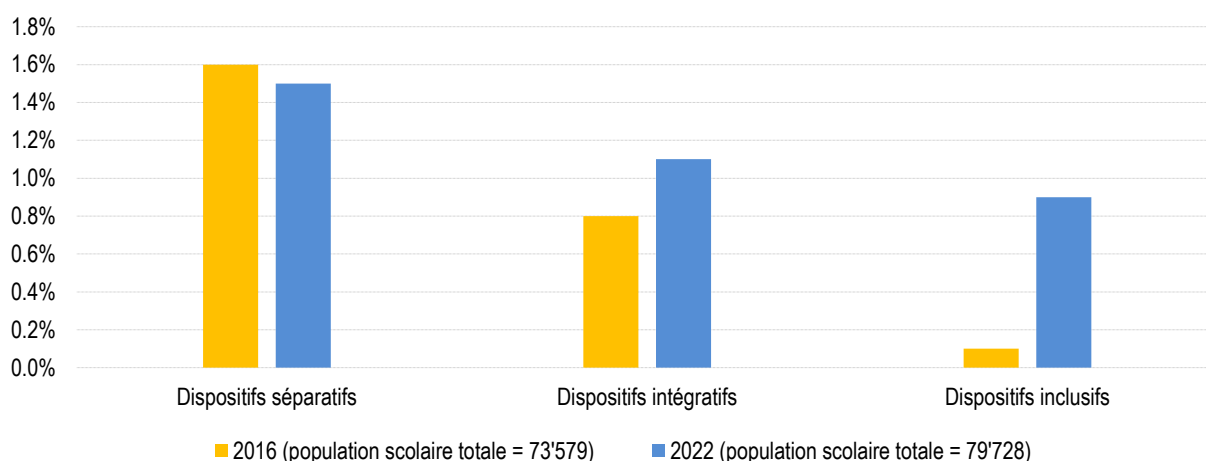
⁹ En novembre 2022, en raison du manque de ressources en personnel spécialisé, le DIP a modifié sa politique en limitant les mesures individuelles de SPES à certains cas de figure et années de scolarité, et en privilégiant des réponses collectives par les professionnelles et professionnels du spécialisé ancrés dans les établissements du régulier (notamment par du conseil et soutien et du co-enseignement).

Figure 2. Évolution des mesures ordinaires et renforcées de pédagogie spécialisée (2016-2022)

Source : nBDS, infocentre (données au 31.12)

Inclusion, intégration, séparation : quels types de scolarisation pour les élèves au bénéfice de mesures renforcées de pédagogie spécialisée ?

Avec le développement de l'école inclusive, d'autres types de scolarisation sont proposés aux élèves BEPH. En effet, on observe une augmentation entre 2016 et 2022 de la proportion d'élèves de l'enseignement public scolarisée dans des dispositifs inclusifs (de 0.1% à 0.9%) et intégratifs (de 0.8% à 1.1%) (Figure 3). En revanche, la proportion d'élèves dans des dispositifs séparatifs est restée globalement stable au cours des six dernières années (de 1.6% à 1.5%). Ces données suggèrent que le développement de dispositifs et de mesures à visée intégrative et inclusive a eu pour effet un élargissement du public bénéficiant de pédagogie spécialisée, mais qui ne s'est pas accompagné d'une diminution des élèves en dispositifs séparatifs.

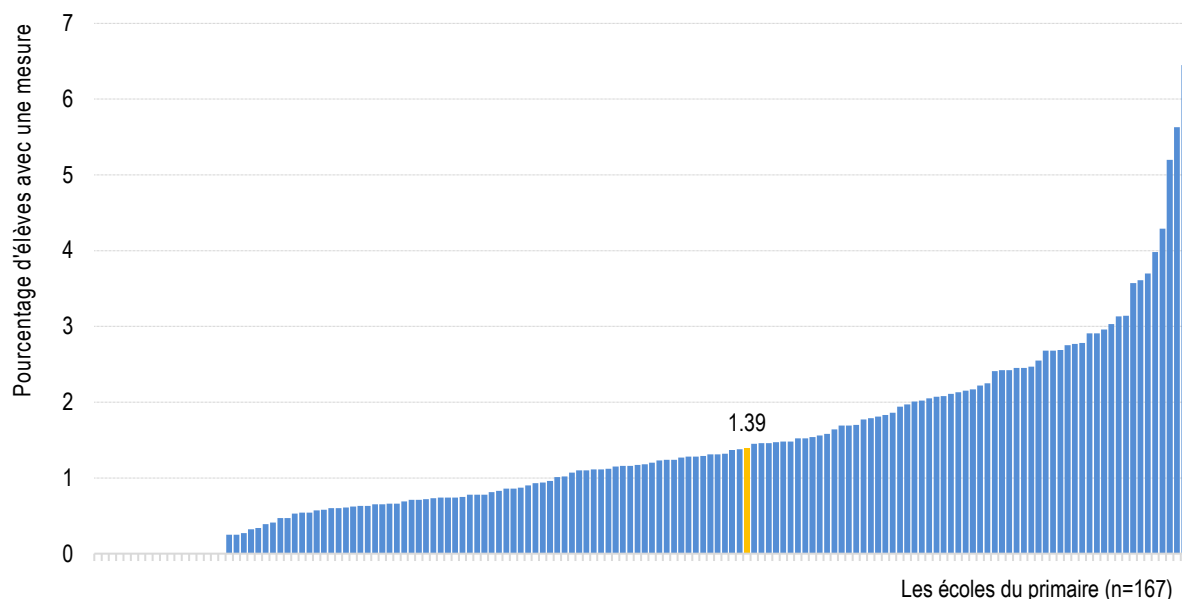
Figure 3. Pourcentage des élèves bénéficiant de pédagogie spécialisée selon le type de scolarisation, en 2016 et en 2022

N.B. La catégorie « dispositifs intégratifs » prend en compte les élèves dans des classes spécialisées intégrées dans des établissements du régulier (p. ex. CLI). La catégorie « dispositifs inclusifs » prend en compte les élèves dans des classes régulières avec un soutien spécialisé (SPES, EPS école [1P-2P]) et les élèves des classes intégrées mixtes (CLIM).

Source : SRED/infocentre.

Par ailleurs, les dispositifs inclusifs semblent inégalement répartis entre écoles et, partant, entre élèves. Au-delà des CLIM qui sont encore très peu développées à l'échelle du canton¹⁰, la répartition des élèves au bénéfice de mesures EPS et SPES montre une forte variabilité. En 2021, en moyenne 1.4% des élèves des écoles primaires avaient une mesure renforcée (Figure 4). Toutefois, certaines écoles n'accueillaient aucun élève avec de telles mesures, alors que d'autres avaient 3% ou plus de leurs effectifs qui en bénéficiaient. Ces variations s'expliquent sans doute par des publics accueillis différents (avec plus ou moins de besoins), mais également par des pratiques différentes entre directions d'établissements concernant la prise en charge des élèves avec des difficultés scolaires et le recours aux mesures de pédagogie spécialisée.

Figure 4. Pourcentage d'élèves avec des mesures renforcées de pédagogie spécialisée (EPS et SPES) par école au primaire (année 2021-22)



Source : SRED/infocentre.

Demandes de mesures renforcées de pédagogie spécialisée : quelle évolution ?

La mise en œuvre du concordat sur la pédagogie spécialisée en 2018 à Genève implique que les demandes pour des mesures renforcées de pédagogie spécialisée fassent l'objet d'une PES pour déterminer les besoins individuels des élèves. Cette procédure se déroule en plusieurs étapes : initiées par des responsables d'évaluation issues/issus du monde préscolaire, scolaire ou thérapeutique, ces demandes sont complétées en réseau et en collaboration avec les parents, puis examinées par un groupe référent PES et/ou une commission pluridisciplinaire de recommandation (CPR) de l'office de l'enfance et de la jeunesse (OEJ). C'est le service de la pédagogie spécialisée (SPS) rattaché à la DGOEJ qui rend ensuite une décision d'octroi ou de refus¹¹.

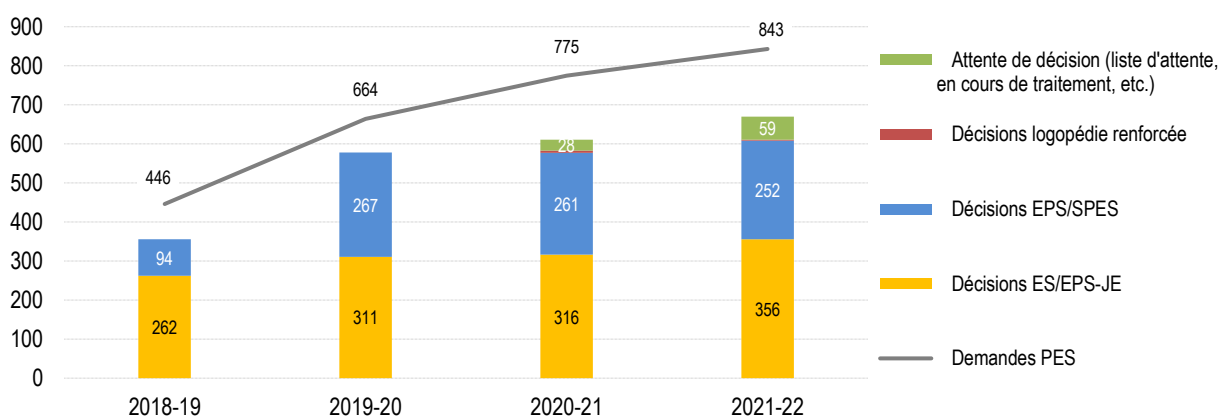
Depuis 2018, le nombre de demandes a fortement augmenté, tout comme le nombre de mesures octroyées. En quatre ans, les demandes ont presque doublé (elles sont passées de 446 à 843) et le nombre de mesures renforcées octroyées a augmenté de +72% (elles sont passées de 356 à 611, toutes mesures confondues) (Figure 5). Ces demandes concernent pour plus de la moitié (58%) une orientation en enseignement spécialisé, dans des dispositifs intégratifs ou séparatifs, et pour 41% des mesures d'EPS ou de SPES. Les demandes de mesures pédo-thérapeutiques renforcées sont pour l'instant encore très rares (seulement 1% des décisions en 2022 concernaient la logopédie renforcée).

¹⁰ En 2022, ces dispositifs concernaient une cinquantaine d'élèves en tout, répartis dans trois écoles (deux CLIM au primaire et une CLIM au cycle d'orientation ; cf. Jendoubi, Guilley & Dutrévis [2019]).

¹¹ Voir la [présentation de la procédure PES](#) par le DIP.

L'écart entre le nombre de demandes et d'octrois s'explique par le retrait de demandes par les responsables d'évaluation (retrait dont la raison principale est l'évolution positive de la situation de l'élève) ainsi que les dossiers refusés par le SPS. En effet, le SPS peut, sur la base des éléments transmis, estimer que la prise en charge des besoins de l'élève ne relève pas de la pédagogie spécialisée. Certains dossiers sont par ailleurs en attente de décision, principalement en raison d'un manque de ressources pour répondre à la forte demande de mesures SPES. À ce sujet, depuis la rentrée 2022-23, le DIP a décidé de restreindre les critères pour déposer des demandes pour du SPES ; les élèves de la 3P à la 7P ne peuvent plus faire l'objet d'une demande¹². Désormais, l'idée est de déployer les professionnelles et professionnels du spécialisé directement au sein des établissements du régulier pour une gestion plus collective des ressources mobilisées. Le nombre de demandes et d'octrois de PES devrait dès lors baisser.¹³

Figure 5. Évolution des demandes et octrois de PES (2018-2021)



N.B. EPS = éducation précoce spécialisée ; SPES = soutien pédagogique en enseignement spécialisé ; ES = enseignement spécialisé ; EPS-JE = éducation précoce spécialisée en jardin d'enfants. Les demandes PES sont comptabilisées en fonction de leur date de réception (entre le 1^{er} février et le 31 janvier de l'année suivante). Les décisions sont le plus souvent mises en œuvre l'année scolaire suivante.

Source : Tableau de suivi des PES (SPS/OEJ) (données actualisées le 29 janvier 2023).

Un autre constat concerne l'augmentation du nombre de demandes PES urgentes ces dernières années : au nombre de 20 en 2019, elles étaient 54 en 2020 et 85 en 2021. Les demandes urgentes bénéficient d'un traitement accéléré et peuvent être déposées en tout temps. Elles doivent répondre à différents critères : relever d'une nouvelle situation (arrivée à Genève), ou concerner un ou une élève dont la situation s'est aggravée de façons brusque et imprévisible en raison d'un accident ou d'une maladie et dont le développement cognitif et social est compromis¹⁴. Ces demandes urgentes représentaient 3% des demandes PES en 2016 et 10% des demandes en 2021. Les demandes urgentes concernent essentiellement un besoin pour de l'enseignement spécialisé (en fonction des années, entre 70% et 90% d'entre elles).

¹² Les demandes pour du SPES sont possibles dans les cas de figures suivants : trisomie 21 ; déficience sensorielle, élèves de 1P (exceptionnellement 2P pour qui un redoublement est prévisible) ; élèves pour qui une mesure CTL (centre thérapeutique du langage) est nécessaire ; élèves nécessitant une prise en charge de La Cédille (structure pour les jeunes de 6 à 16 ans présentant un trouble développemental du langage) ; élèves sortant du dispositif CIPA inclusion ; élèves de 8P pour le cycle d'orientation, élèves du secondaire I.

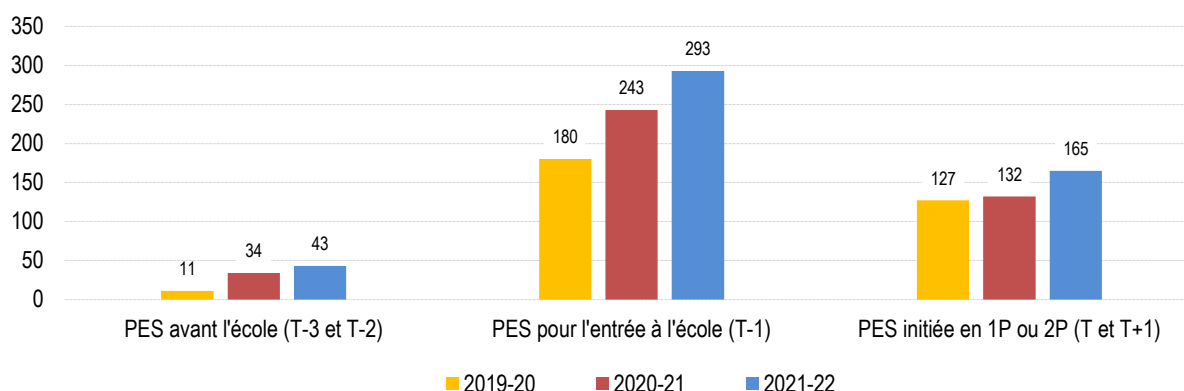
¹³ En 2022-23, 829 demandes étaient dénombrées dans le tableau de suivi des PES (SPS/OEJ, situation au 21 juin 2023), alors que les données sur les décisions n'étaient pas encore disponibles.

¹⁴ À compter de l'année 2022-23, ces deux critères doivent être cumulés pour que la demande rentre dans le cadre des PES urgentes : <https://www.ge.ch/document/22162/telecharger>

Les demandes PES : pour qui, pour quel besoin et par qui ?

Les demandes PES sont, dans les faits, avant tout déposées pour des enfants d'âge préscolaire ou de très jeunes élèves (*Figure 6*). En 2021, les demandes pour des enfants âgés de un à six ans environ (c'est-à-dire de trois années avant l'entrée à l'école jusqu'en 2P) représentaient 59% des demandes PES déposées. Le nombre de PES pour de futurs élèves de 1P (une année avant l'entrée à l'école) n'a cessé d'augmenter, passant de 180 en 2019 à 293 en 2021 (+63%). Les PES initiées durant les deux premières années de l'école primaire sont également nombreuses. Enfin, une quarantaine de PES ont été déposées en 2021 pour de très jeunes enfants, vraisemblablement pour de l'EPS hors école. Cette évolution laisse entrevoir la tendance à (vouloir) détecter de façon toujours plus précoce les enfants et élèves BEPH.

Figure 6. Évolution des demandes PES jusqu'en 2P (2019-2021)



N.B. T = année d'entrée à l'école (1P).

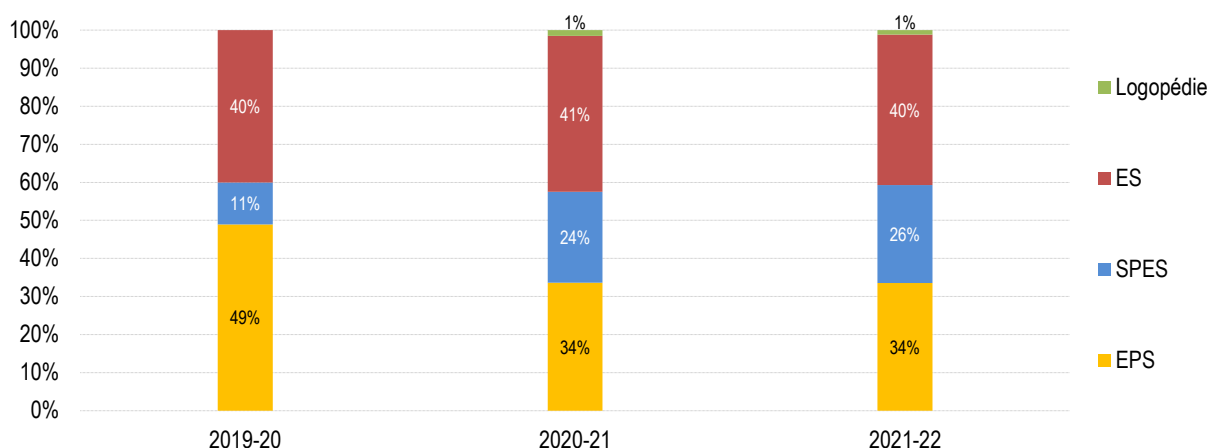
Source : SRED/infocentre et tableau de suivi des PES (SPS/OEJ)

Quels sont les besoins identifiés dans les demandes PES déposées pour les enfants préscolaires et pour les élèves en 1P-2P ? La *Figure 7* montre que l'orientation en enseignement spécialisé (ES) concerne environ 40% des demandes PES déposées et que cette proportion est restée stable au cours des trois dernières années (bien que le nombre absolu de demandes pour de l'ES n'ait cessé de croître : de 116 en 2019 à 198 en 2021).

Chaque année, environ 2% d'une cohorte de nouveaux élèves entrent directement dans une structure de l'enseignement spécialisé, sans avoir été scolarisés en enseignement régulier (voir également *Indicateur 3*). La proportion de demandes pour du SPES parmi les préscolaires et élèves de 1P-2P a augmenté depuis 2019 (de 11% des demandes à 26% en 2021), alors qu'elle a diminué pour l'EPS (de 49% en 2019 à 34% en 2021)¹⁵.

¹⁵ Le nombre absolu de demandes est passé de 142 à 168 pour l'EPS et de 32 à 129 pour le SPES.

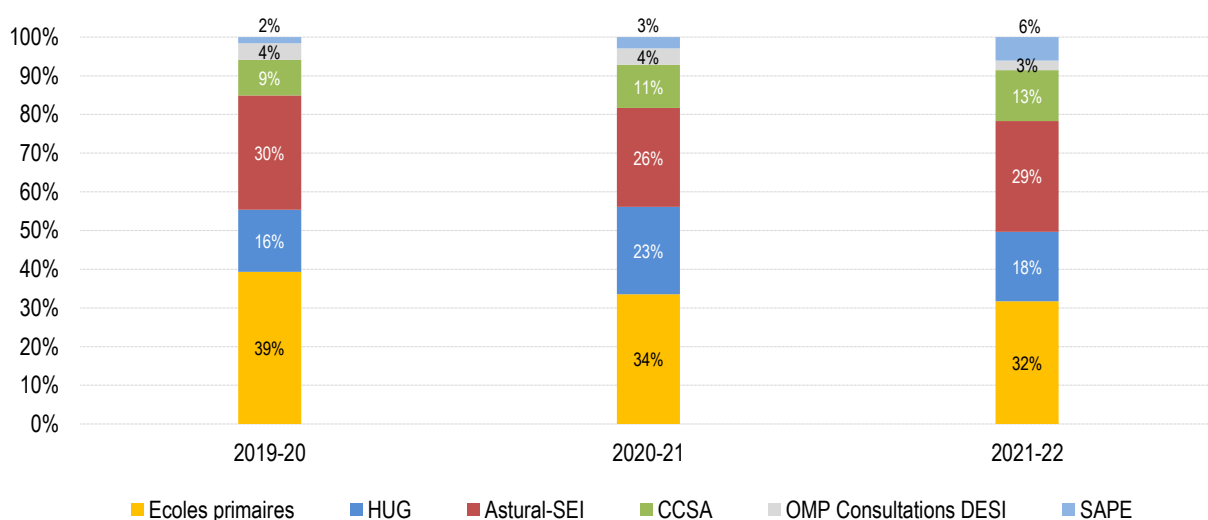
Figure 7. Évolution de la proportion de demandes PES déposées en fonction du type de besoin identifié parmi les demandes concernant des enfants d'âge préscolaire et en 1P-2P (2019-2021)



Source : SRED/infocentre et tableau de suivi des PES (SPS/OEJ)

La **Figure 8** montre que ce sont les directions d'écoles primaires (32% des demandes en 2021 – en baisse depuis 2019 [39%]) et le Service éducatif itinérant (SEI) de l'association Astural (29% des demandes en 2021) qui sont proportionnellement plus nombreuses à initier des PES en tant que responsables d'évaluation pour la population de préscolaires et de 1P-2P¹⁶. À noter que le SEI est également l'entité en charge de délivrer la prestation EPS hors école et en école pour les élèves en 1P-2P. Les Hôpitaux universitaires genevois (HUG), le Centre de consultation spécialisé en autisme (CCSA) et les consultations des directions d'établissements spécialisés et de l'intégration (DESI/OMP) étaient respectivement à l'origine de 18%, 13% et 3% des demandes en 2021. Enfin, les directions des structures d'accueil de la petite enfance (SAPE) avaient déposé 6% des demandes en 2021 – une proportion légèrement à la hausse depuis 2019.

Figure 8. Évolution de la proportion de demandes PES déposées en fonction des responsables parmi les demandes concernant des enfants d'âge préscolaire et en 1P-2P (2019-2021)



N.B. HUG = Hôpitaux universitaires de Genève ; SEI = Service éducatif itinérant ; CCSA = Centre de consultation spécialisé en autisme ; OMP = office médico-pédagogique ; DESI = direction d'établissements spécialisés et de l'intégration ; SAPE = structure d'accueil de la petite enfance.

Source : SRED/infocentre et tableau de suivi des PES (SPS/OEJ)

¹⁶ En 2021, cela représentait 152 demandes déposées par les directions d'écoles primaires et 137 demandes déposées par l'Astural-SEI.

Indicateur 2. Les bénéficiaires des mesures

Quel est le profil social et scolaire des élèves au bénéfice d'une mesure ?

Il est possible de décrire les bénéficiaires des mesures sous l'angle des caractéristiques sociales et scolaires des élèves (ou futurs élèves) qui en bénéficient. La *Figure 9a/b* offre une vue synthétique des profils des élèves qui bénéficient de mesures ordinaires ou renforcées de pédagogie spécialisée. Du point de vue des caractéristiques sociales, plusieurs constats se dégagent.

Premièrement, on observe parmi ces élèves une surreprésentation de garçons, d'élèves de milieu modeste et d'élèves allophones. Si ce constat vaut pour toutes les mesures, il est particulièrement marqué pour les mesures renforcées de pédagogie spécialisée. À l'inverse, ce sont les élèves au bénéfice d'une mesure de logopédie qui présentent les caractéristiques sociales les plus proches de celles de la population globale. Deuxièmement, ce profil social des élèves au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée est à rapprocher de celui des élèves aux parcours scolaires les plus complexes (voir les chiffres du décrochage scolaire et de l'évaluation des compétences des élèves : Le Roy Zen Ruffinen, 2022; Petrucci, 2020; Rastoldo & Mouad, 2022; Simona et al., 2020a, 2020b; SRED, 2022). Troisièmement, l'allophonie est particulièrement associée aux mesures d'EPS (à l'instar de la scolarisation en enseignement spécialisé). Autrement dit, les enfants et élèves de moins de six ans de langue maternelle autre que le français sont un public privilégié de l'EPS. Ce constat questionne la prise en charge des élèves allophones et la lecture qui est faite de leurs possibles difficultés dans l'acquisition et le développement du langage.

À l'exception des élèves au bénéfice d'EPS qui, en raison de leur âge et de leur avancée dans la scolarité, n'ont pas encore pu bénéficier de mesures de l'école régulière, il est possible de décrire les populations scolaires de la pédagogie spécialisée sous l'angle de certaines caractéristiques scolaires. Deux d'entre elles sont prises en compte ici : le redoublement d'une part, et les mesures de soutien de l'enseignement régulier d'autre part. Les données sont également à lire avec précaution pour la psychomotricité, puisque cette mesure concerne majoritairement des élèves en âge préscolaire ou en début de scolarité. Ce sont les élèves avec du SPES qui présentent le plus haut taux de redoublement (32%), puis les élèves avec de l'ES (26%) et, avec des taux bien plus faibles, les élèves qui ont de la logopédie (15%) ou de la psychomotricité (7%). Avant de bénéficier d'une mesure de pédagogie spécialisée, ces élèves ont donc connu des difficultés dans leurs apprentissages, qui se sont traduites par la répétition d'une année scolaire. À titre de comparaison, le taux de redoublement est de 4.1% pour l'ensemble de la population scolaire au primaire¹⁷.

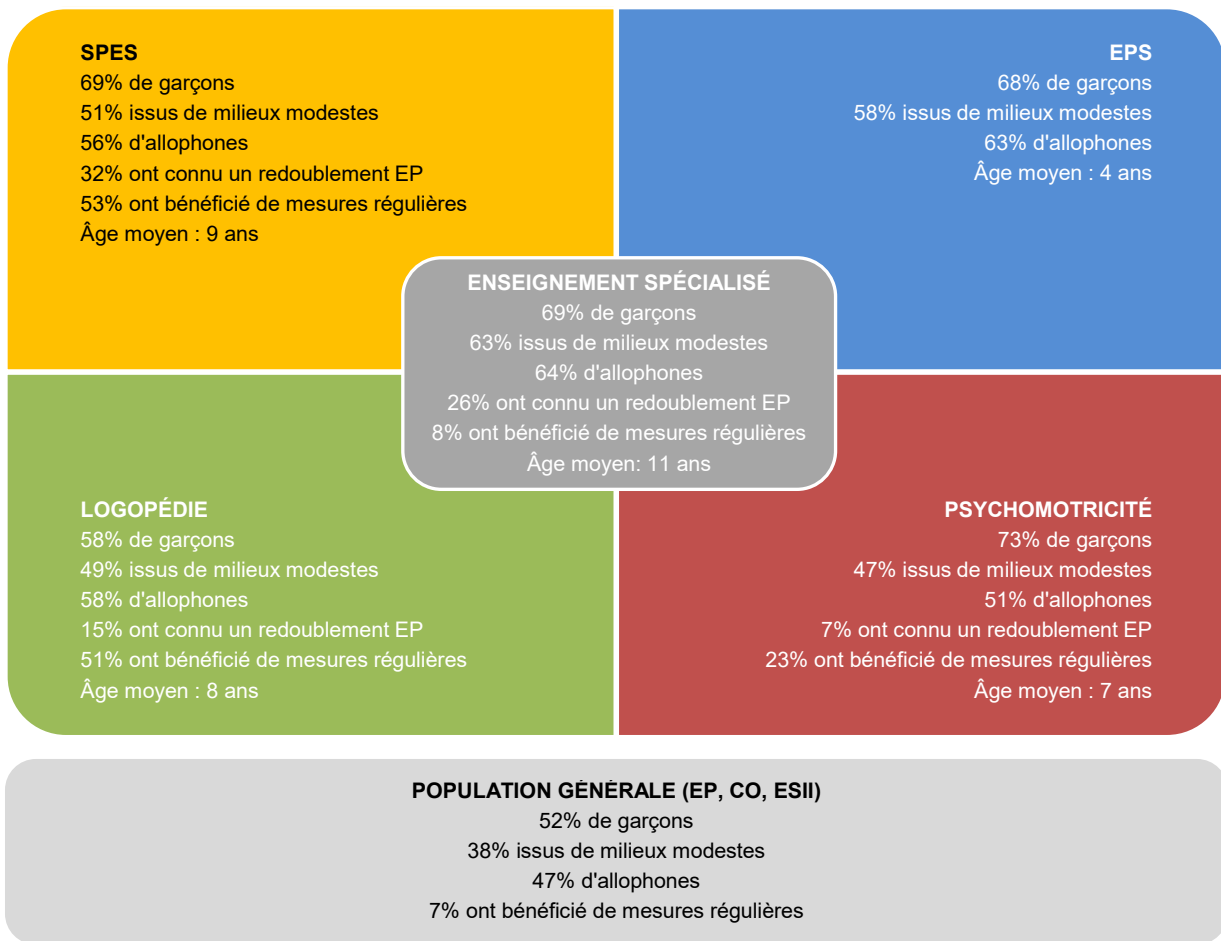
Les mesures de soutien délivrées par l'enseignement régulier concernent avant tout les élèves avec du SPES (53%) et qui bénéficient de logopédie (51%). Près d'un élève sur deux au bénéfice de SPES ou de logopédie ont donc été accompagnés à l'école régulière par des soutiens ou aménagements pour les aider dans leur parcours¹⁸. À l'inverse, plus de la moitié d'entre elles et eux n'a donc pas bénéficié de ces mesures, ce qui met en évidence que les mesures alternatives à une mesure de pédagogie spécialisée ne sont pas toujours utilisées dans le cadre de l'école régulière. Cette interrogation vaut également, et dans des proportions encore plus fortes, pour les élèves qui sont orientés en enseignement spécialisé sans avoir bénéficié de mesures du régulier (soit 92% d'entre eux). Il serait utile de questionner le type de difficultés de ces élèves, qui conduit l'école régulière à s'estimer non suffisamment compétente pour les soutenir seule avec les mesures dont elle dispose.

Les données disponibles à l'échelle nationale confirment le marquage social des mesures, avec un pourcentage plus élevé de garçons et d'élèves de nationalité étrangère dans la population au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée. À cela s'ajoute une autre variable critique de la justice éducative : les données intercantionales révèlent que le taux de scolarisation en structure séparative varie d'un canton à l'autre, allant de moins de 2% dans certains cantons à plus de 5% dans d'autres (Kronenberg, 2021; Wolters, 2023).

¹⁷ Les 4.1% correspondent au taux de redoublement des 8P sur l'ensemble de leur scolarité primaire pour l'année 2021.

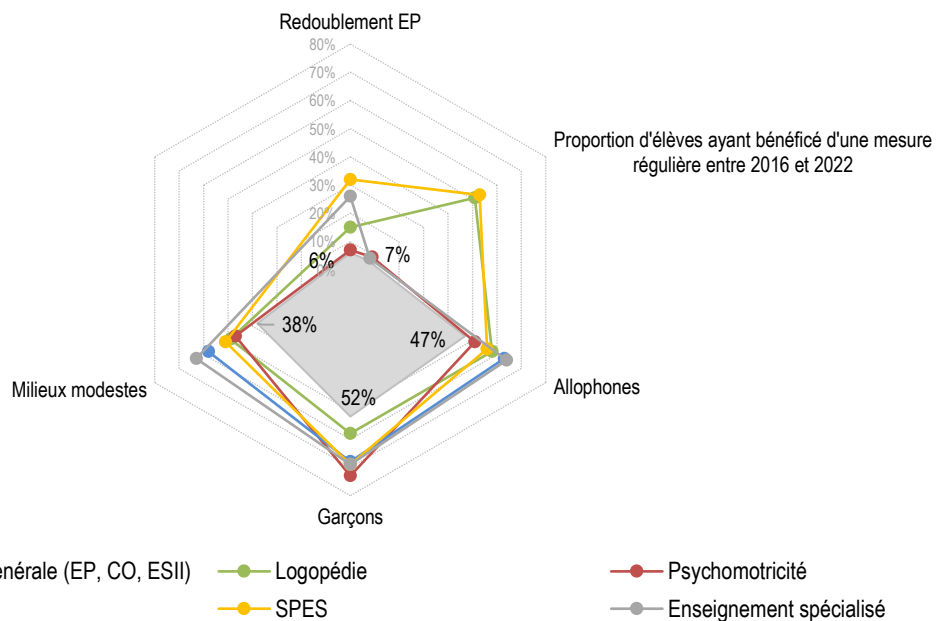
¹⁸ Ce chiffre peut être mis en perspective avec celui de l'ensemble des élèves du primaire et du cycle d'orientation au bénéfice d'une mesure d'accompagnement : 4.1% en 2022.

Figure 9a. Profil scolaire et social d'élèves selon le type de mesure (2022-2023)



Source : SRED/infocentre

Figure 9b. Profil scolaire et social d'élèves selon le type de mesure (2022-2023)



N.B. Pour des raisons de lisibilité, seuls les pourcentages relatifs à la population générale sont représentés sur le graphique.

Source : SRED/infocentre

Quelle est la diversité des profils des élèves au bénéfice d'une mesure ?

Les élèves au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée se distinguent donc de la population scolaire générale tant du point de vue de leurs caractéristiques sociales que de leurs caractéristiques scolaires. Ce constat ne signifie pas pour autant qu'ils et elles représentent un groupe homogène, tant du point de vue des difficultés qu'ils et elles rencontrent, que des mesures qui sont mises en œuvre pour les soutenir dans leur développement cognitif et social. C'est ce que donne à voir l'illustration suivante (Figure 10). Les quatre vignettes proposées offrent une description synthétique de quatre situations d'élèves qui, suite à une PES, reçoivent une mesure renforcée de pédagogie spécialisée. Certains élèves bénéficient ou ont bénéficié de multiples soutiens en amont de l'octroi d'une mesure renforcée. C'est le cas d'Alex et de Léo, qui sont en cours de scolarité primaire. Pour Samuel et Adrien, la demande de mesure se fait en amont même de l'entrée à l'école. Pour Samuel, le passage en structure de la petite enfance a été très court. Et, bien que les difficultés décrites concernent essentiellement des difficultés langagières, le réseau estime que cet élève qui vit dans une famille non francophone bénéficiera d'une scolarité en structure séparative. Pour Adrien, la situation est différente. Il bénéficie déjà d'EPS à la crèche, et l'objectif est de l'accompagner dans son début de scolarité. À noter enfin que dans la situation de Léo, on voit émerger l'importance du contexte de scolarisation et, plus précisément, la diversité ordinaire (P. Bonvin, 2022) qui définit la classe fréquentée par Léo. Cette diversité entre ici en ligne de compte pour lire la situation et les besoins de Léo.

Figure 10. Quatre situations d'élèves bénéficiant d'une mesure renforcée de pédagogie spécialisée



* Prénoms fictifs.

Indicateur 3. Les mesures de pédagogie spécialisée sous l'angle de la temporalité scolaire

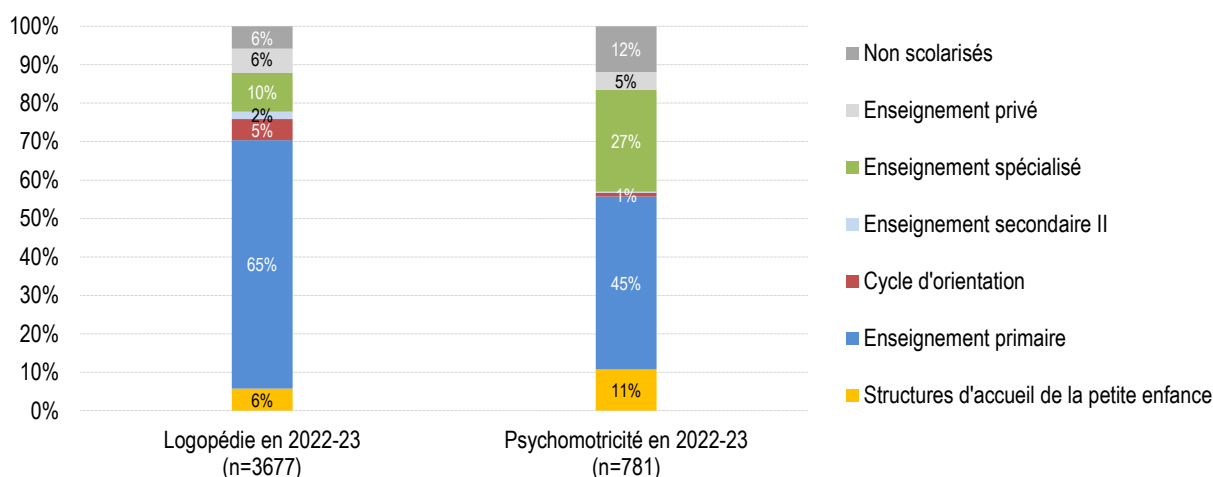
À quel moment les mesures de pédagogie spécialisée interviennent-elles ?

À quel moment de la scolarité les mesures de pédagogie spécialisée sont-elles octroyées aux élèves ? L'analyse du moment de l'octroi / de la mise en œuvre de la mesure a un intérêt puisqu'il permet d'identifier l'année de scolarité où les besoins des élèves sont les plus prégnants (p. ex. à l'entrée en scolarité, au moment des apprentissages fondamentaux en lecture et en Mathématiques). Pour répondre à cette question, nous proposons ici un point de situation sur la scolarité des élèves pour chaque type de mesures.

En ce qui concerne l'EPS, en 2022-23, 440 élèves bénéficiaient de cette mesure. Parmi eux, 67 (soit 15%) étaient scolarisés en 1P ou en 2P. Ce résultat met en évidence que l'EPS se poursuit au moment de l'entrée en scolarité pour une proportion relativement faible d'enfants. Les élèves qui ne bénéficient pas de l'EPS école l'année suivante peuvent soit connaître une entrée en scolarité classique en 1P (44%), soit entrer directement dans l'enseignement spécialisé à quatre ans (56%).

En ce qui concerne la logopédie et la psychomotricité, une photographie des formations fréquentées par les bénéficiaires en 2022-23 (indépendamment du moment auquel a commencé la mesure) met en évidence que ces deux mesures interviennent le plus souvent durant l'enseignement primaire. On observe néanmoins quelques différences entre la logopédie et la psychomotricité. Si près des deux tiers des bénéficiaires de logopédie sont scolarisés dans l'enseignement régulier (primaire), cette proportion n'est que de 45% pour les jeunes avec une mesure de psychomotricité. Ces derniers sont en effet plus souvent scolarisés dans l'enseignement spécialisé (27%), alors que cette situation est plus rare pour les bénéficiaires de logopédie (10%).

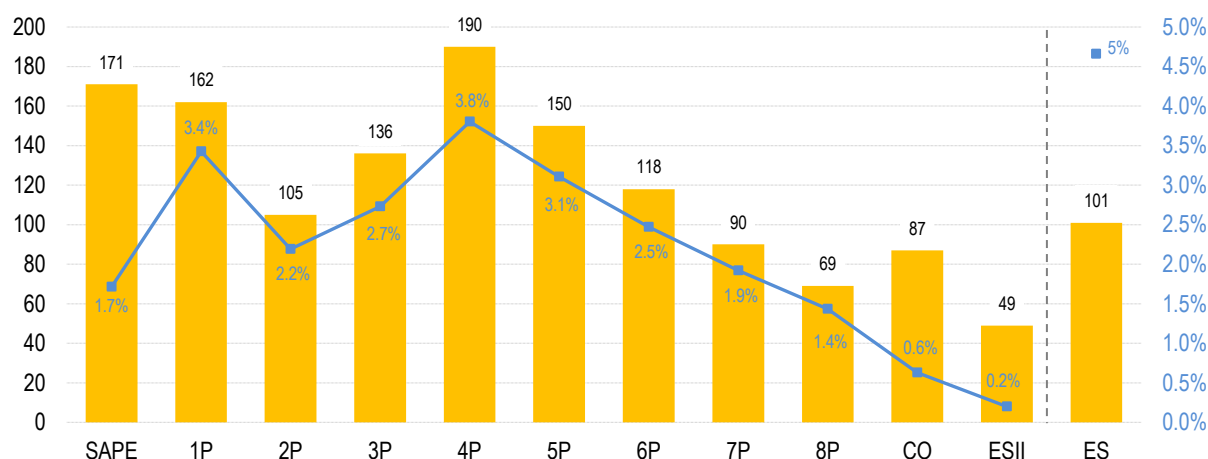
Figure 11. Formation fréquentée par les bénéficiaires d'une mesure de logopédie ou de psychomotricité, année 2022-23



Source : SRED/infocentre

Intéressons-nous désormais plus spécifiquement à celles et ceux qui ont commencé à bénéficier d'une mesure de logopédie en 2022-23 (nouvelles et nouveaux bénéficiaires). Cette analyse permet en effet d'identifier précisément le moment où ces mesures sont proposées aux élèves. Les résultats font ressortir deux années de scolarité durant lesquelles le nombre d'élèves qui commencent la logopédie est plus élevé : d'une part, la 4P (190 élèves, soit 3.8% des élèves de cette année de scolarité) qui pourrait acter des difficultés constatées lors de l'entrée dans l'apprentissage de la lecture en 3P (Figure 12) ; d'autre part, la SAPE (171 élèves, soit 1.7% des enfants fréquentant des structures préscolaires) ou la 1P (162 élèves, soit 3.4% des élèves de cette année de scolarité), probablement dans le cadre d'un accompagnement pour des élèves en difficultés de langage lors de l'entrée à l'école, ou pour la préparation à l'entrée à l'école. Relevons aussi que certains élèves de l'enseignement privé (n=116) bénéficient également de mesure de logopédie, ainsi que 143 enfants non scolarisés à Genève (moins de 4 ans).

Figure 12. Scolarité suivie par les nouvelles et nouveaux bénéficiaires d'une mesure de logopédie, 2022-23

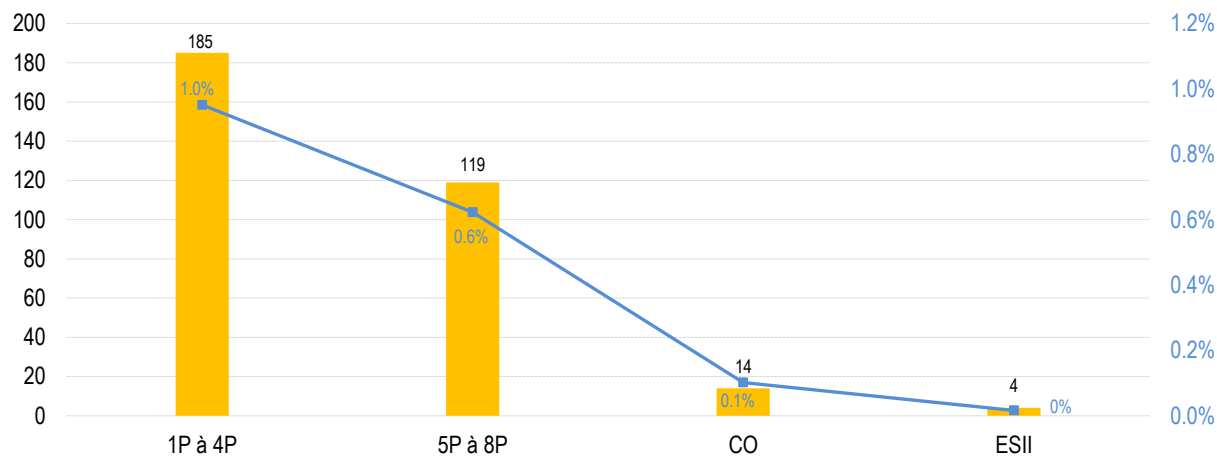


N.B. Seules les données du primaire sont décomposées par année de scolarité. Pour les structures d'accueil de la petite enfance (SAPE), le cycle d'orientation (CO), l'enseignement secondaire II (ESII) et l'enseignement spécialisé (ES), les chiffres font référence à l'ensemble de la population (pré-) scolaire concernée.

Source : SRED/infocentre

En ce qui concerne le SPES, sur l'ensemble des jeunes qui bénéficient de cette mesure renforcée (568 jeunes), 86% sont scolarisées/scolarisés dans l'enseignement primaire (Figure 13). Les nouvelles et nouveaux bénéficiaires en 2022-23 sont pour la plupart scolarisés dans la division élémentaire lorsqu'ils commencent une mesure de SPES (l'année où le plus d'élèves ont commencé est la 2P avec 64 bénéficiaires soit 20% des nouvelles et nouveaux bénéficiaires de SPES). Cette tendance peut indiquer, dans un contexte qui met l'accent sur l'importance des diagnostics précoces d'une part, et qui interroge une possible hausse des troubles d'autre part, que le SPES est utilisé comme une alternative à une orientation vers une structure de l'enseignement spécialisé¹⁹.

Figure 13. Scolarité suivie par les nouvelles et nouveaux bénéficiaires d'une mesure SPES (n=322), 2022-23

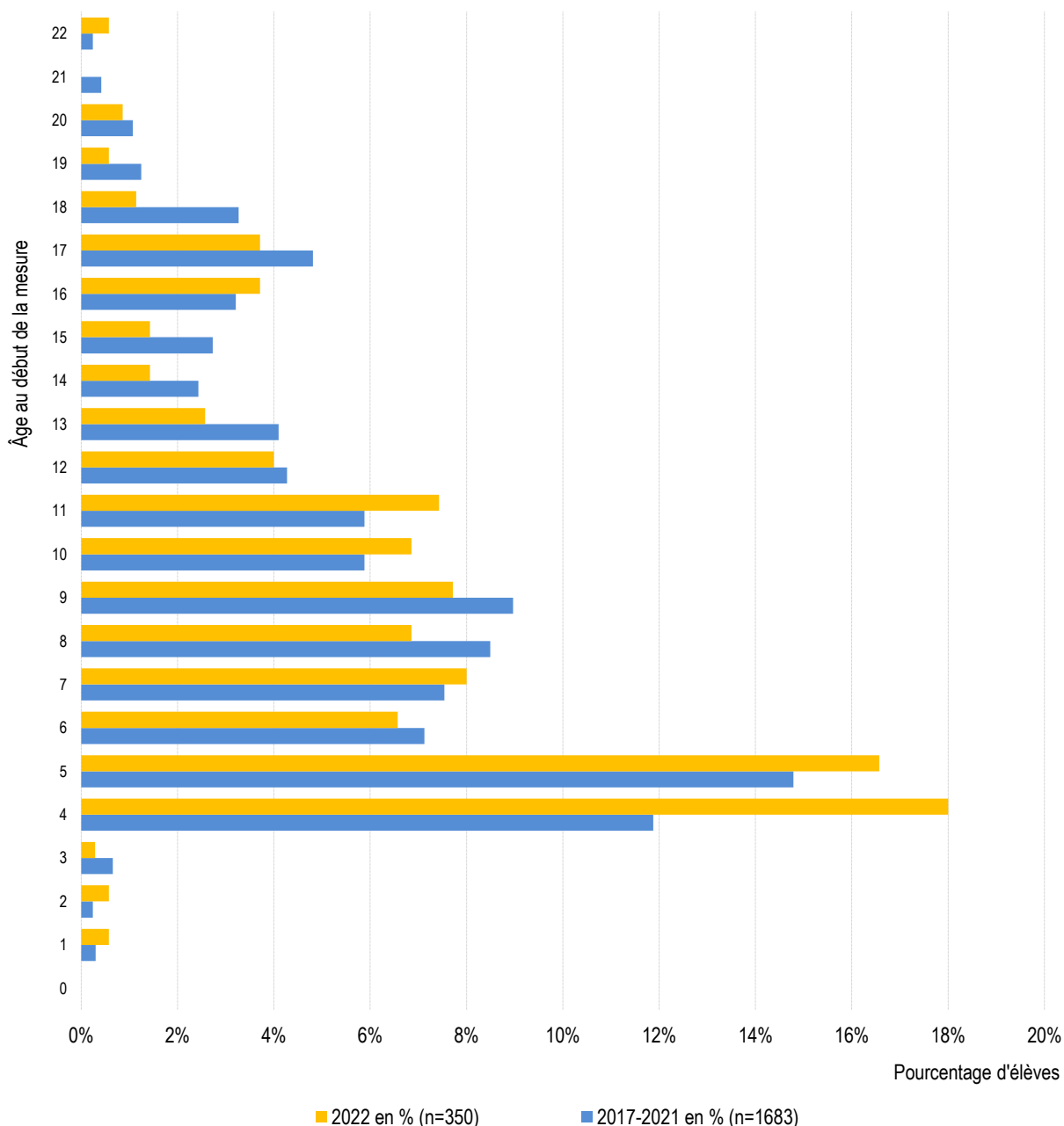


Source : SRED/infocentre

¹⁹ Cette hypothèse est développée dans la partie sur les taux de retour dans le régulier depuis un dispositif séparatif ou intégratif dans la section sur l'efficacité des mesures.

En ce qui concerne l'enseignement spécialisé, la *Figure 14* représente la distribution de l'âge d'entrée des élèves pour la première fois dans l'enseignement spécialisé en 2022 (en comparaison avec les élèves entrées/entrés entre 2017 et 2021). On constate une forte augmentation des entrées en spécialisé pour les élèves jeunes (entre trois et cinq ans). Alors qu'entre 2017 et 2021, elles et ils représentaient 30% des entrants en spécialisé, elles et ils représentent pour l'année scolaire 2022-23, 35% des nouveaux entrants en spécialisé. Ce mouvement indique une détection et une orientation plus précoces vers l'enseignement spécialisé. En d'autres termes, les élèves sont orientés plus rapidement vers l'enseignement spécialisé qu'auparavant. Rappelons également que cette tendance s'inscrit dans le contexte d'une hausse des effectifs de l'enseignement spécialisé.

Figure 14. Âge de l'élève au début de la mesure d'enseignement spécialisé entre 2017-2020 et en 2022



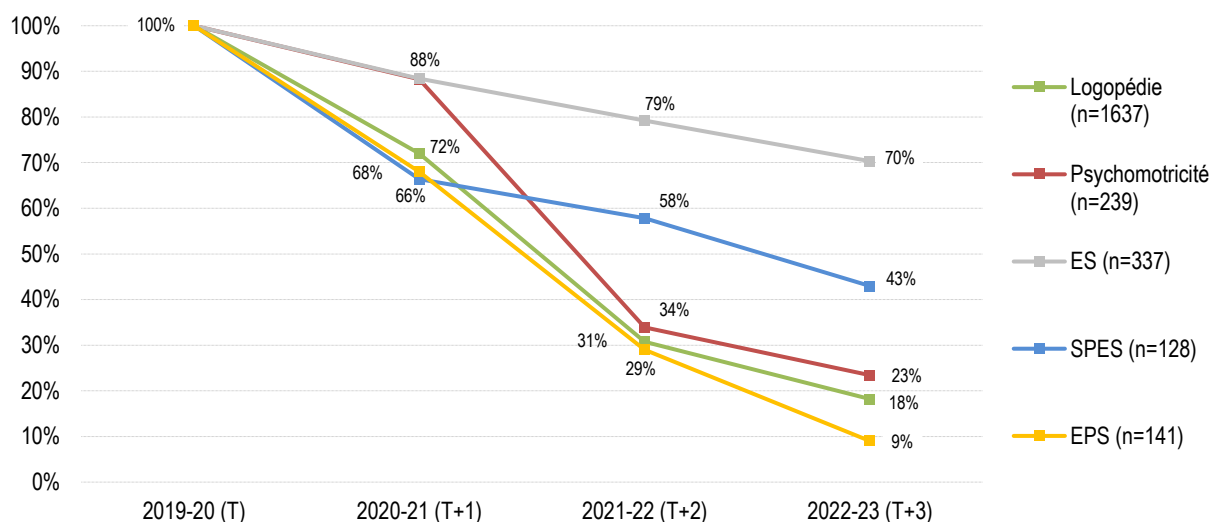
Source : SRED/infocentre

Combien de temps durent les mesures de pédagogie spécialisée ?

L'analyse de la persistance dans le temps des mesures de pédagogie spécialisée met en évidence de fortes disparités selon le type de mesures. C'est ce qu'illustre la *Figure 15*. L'évolution va de l'année T à l'année T+3. Les données observées ici sont donc de nature longitudinale : elles associent une mesure à un élève à un moment T et suivent l'évolution – la persistance ou l'arrêt – de la mesure les années suivantes. L'année T correspond à la première année de mise en œuvre d'une mesure. Ensuite, on observe globalement trois schémas de persistance.

- Logopédie, psychomotricité et EPS : pour ces trois mesures, on observe une baisse conséquente d'une année à l'autre. L'EPS est à distinguer des deux autres mesures puisque, par définition, elle ne peut concerner les enfants et élèves que jusqu'à six ans, réduisant de fait la marge de persistance (68% à T+1, 29% à T+2 et 9% à T+3). La logopédie et la psychomotricité, qui passent de 100% à respectivement 18% et 15% trois ans plus tard, sont ordinaires puis renforcées au bout de quatre ans, en théorie.
- SPES : si on observe une baisse assez importante à T+1 (66%), cette tendance semble se réduire à T+2 (58%) et à T+3 (43%), avec un maintien d'une proportion importante de soutien sur plusieurs années.
- Enseignement spécialisé : sur les quatre années de suivi, la mesure baisse pour passer de 100% à 70%. Ce taux reste relativement important. L'essentiel des sorties du spécialisé correspond à des passages vers les formations préqualifiantes de l'enseignement secondaire II. Ce taux témoigne également des longues scolarités en ES et de la perméabilité moins fréquente avec l'enseignement régulier, et interroge sur l'enjeu de la certification pour les jeunes passés par l'enseignement spécialisé.

Figure 15. Persistance des mesures non renforcées et renforcées dans le temps



Source : SRED/infocentre

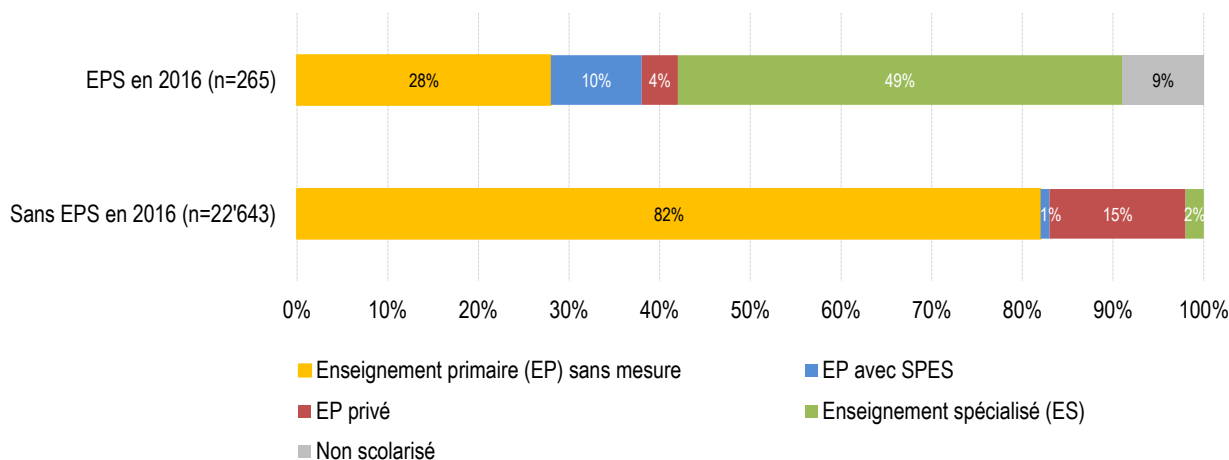
Indicateur 4. Parcours des élèves au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée

Cet indicateur s'intéresse aux parcours des élèves au bénéfice d'une mesure de pédagogie. La première partie de cet indicateur compare les parcours d'élèves bénéficiant de mesures de soutien de pédagogie spécialisée avec ceux d'élèves ne bénéficiant pas de ces mesures et analyse ainsi la porosité des systèmes d'enseignement régulier et spécialisé. La deuxième partie porte sur les notes des élèves en comparant des cohortes (avec et sans mesure renforcée de pédagogie spécialisée), puis en analysant des trajectoires scolaires dans le temps. La troisième partie discute les enjeux et difficultés de mesurer l'efficacité à l'aune des objectifs de ces mesures de pédagogie spécialisée et propose une grille de lecture de l'efficacité de ces mesures basée sur le règlement de pédagogie spécialisée (RPSpéc.).

Quelle est la situation scolaire des élèves avec et sans mesure de pédagogie spécialisée ?

Nous nous intéressons dans un premier temps aux parcours scolaires des élèves qui ont bénéficié d'EPS avant leur entrée en scolarité et/ou au cours des deux premières années du primaire. La *Figure 16* montre la situation des élèves cinq ans après avoir eu de l'EPS et la compare avec celle des élèves qui n'ont pas bénéficié de cette mesure au cours de cette même période. Un premier constat se dégage : avoir eu de l'EPS est un marqueur fort d'un parcours scolaire compliqué nécessitant du soutien, puisque seuls 28% des élèves vont continuer leur scolarité sans mesure²⁰. Près de la moitié (49%) des élèves qui avaient une mesure EPS en 2016 étaient scolarisés dans l'enseignement spécialisé en 2021, alors que cela ne concernait que 2% des élèves qui n'avaient pas connu une telle mesure en 2016.

Figure 16. Situation cinq ans après une mesure d'EPS et sans mesure EPS (2016-2021)



Source : SRED/infocentre

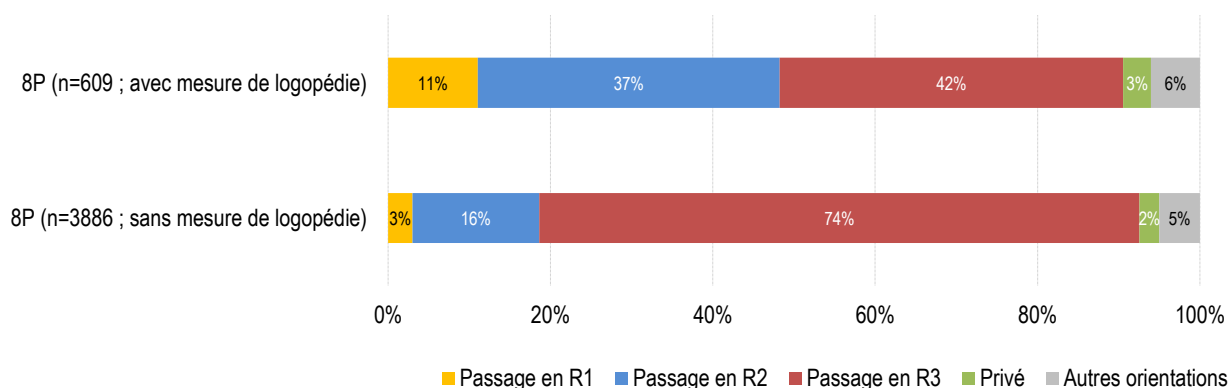
Qu'en est-il des élèves au bénéfice de mesure de logopédie ? Parmi les élèves qui étaient au cycle élémentaire (1P à 4P) en 2018, celles et ceux qui ont eu nouvellement de la logopédie cette même année sont 79% à avoir un parcours linéaire (sans redoublement) les quatre années suivantes. Ce chiffre est de 85% si l'on considère l'ensemble des élèves scolarisés au cycle élémentaire à cette même

²⁰ Il est possible que ce pourcentage soit plus élevé, notamment en intégrant les élèves du privé. Mais concernant ces derniers, le privé peut aussi être considéré comme une stratégie d'évitement par les parents. Cet argument est valable aussi pour les élèves qui se retrouvent non scolarisés dans le système scolaire genevois. Par ailleurs, la transition s'opère en deux temps pour un tiers des élèves qui, en 3P, sont orientés d'abord dans le régulier avec du SPES, puis cinq ans après sont orientés dans le spécialisé. Cela suggère que pour un pourcentage important d'élèves, il y a un « essai » dans le régulier avec un soutien avant d'aller dans le spécialisé.

période. Les élèves avec de la logopédie sont donc proportionnellement un peu plus nombreux à connaître un redoublement.

La **Figure 17** montre l'orientation des élèves de 8P en 2021 au cycle d'orientation à la rentrée suivante (2022-23). Les élèves avec une mesure de logopédie sont plus souvent orientés dans des filières à exigences moins élevées que les élèves sans mesure de logopédie. Il est néanmoins important de noter que l'orientation en R3 (filière la plus exigeante) reste majoritaire pour les élèves avec de la logopédie (soit 42% d'entre elles et eux, *versus* 37% orientés en R2 et 11% en R1). Par ailleurs, le passage par une école privée et les autres orientations (enseignement spécialisé, sorti du système scolaire, etc.) sont un peu plus fréquents pour les élèves qui ont bénéficié de logopédie.

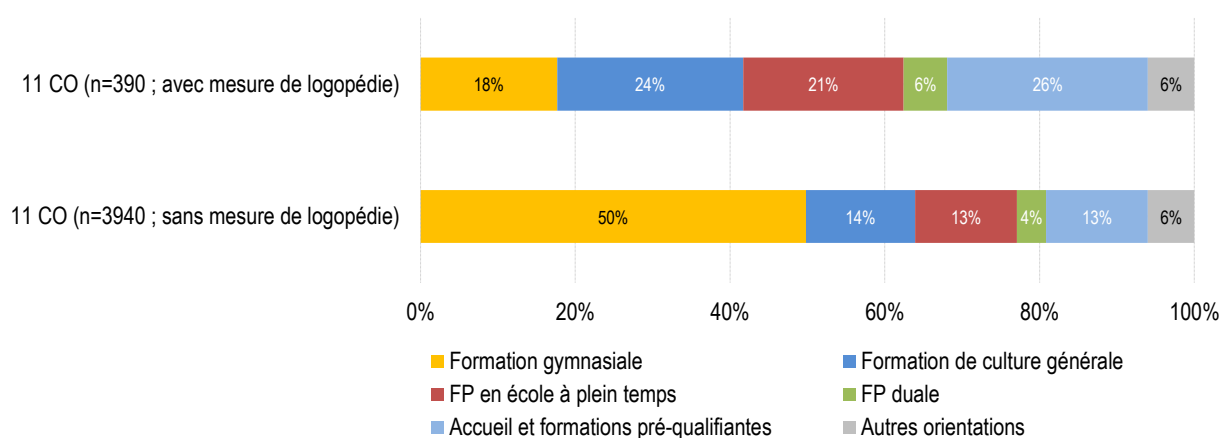
Figure 17. Comparaison de l'orientation des élèves de 8P avec ou sans mesure de logopédie au cycle d'orientation, à la rentrée 2022-23



Source : SRED/infocentre

La **Figure 18** montre les orientations à l'ESII à la rentrée 2022-23 des élèves de 11^e du cycle d'orientation ayant eu une mesure de logopédie les cinq dernières années, et celles des élèves sans ce soutien. Le portrait est similaire à la figure précédente où l'on constate que les élèves qui ont de la logopédie sont moins souvent orientés dans la formation gymnasiale (18%) que les élèves sans ce soutien (50% des élèves). Elles et ils sont au contraire deux fois plus sujets à une orientation dans le préqualifiant que les élèves qui n'ont pas eu de mesure de logopédie (26% *versus* 13% ; précisons que le recul est de cinq ans, à savoir depuis 2016).

Figure 18. Comparaison de l'orientation vers l'ESII des élèves avec ou sans mesure de logopédie durant les cinq dernières années, à la rentrée 2022-23

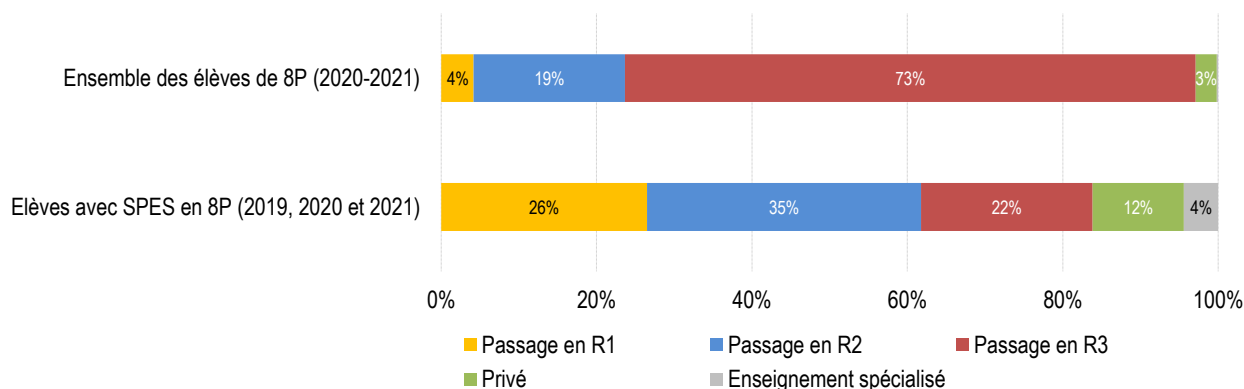


N.B. Données 2016-2022 ; FP = formation professionnelle.

Source : SRED/infocentre

La *Figure 19* reproduit la comparaison de l'orientation des élèves au cycle d'orientation avec et sans mesure, mais cette fois-ci avec du SPES. Le constat est sensiblement le même puisque les élèves avec des mesures de SPES ont tendance à être orientés plus fréquemment dans les filières à plus faible exigence. Néanmoins, avoir une mesure de SPES semble être un indicateur plus important de difficulté scolaire que d'avoir de la logopédie, puisque seulement 22% des élèves avec une mesure de SPES sont orientés en R3 alors qu'elles et ils sont 42% parmi celles et ceux qui ont de la logopédie (voir *Figure 17*). Les élèves avec du SPES sont en outre plus fréquemment orientés en R1 (26%) que les élèves avec de la logopédie (11%, voir *Figure 17*).

Figure 19. Comparaison de l'orientation des élèves avec et sans mesure de SPES au cycle d'orientation

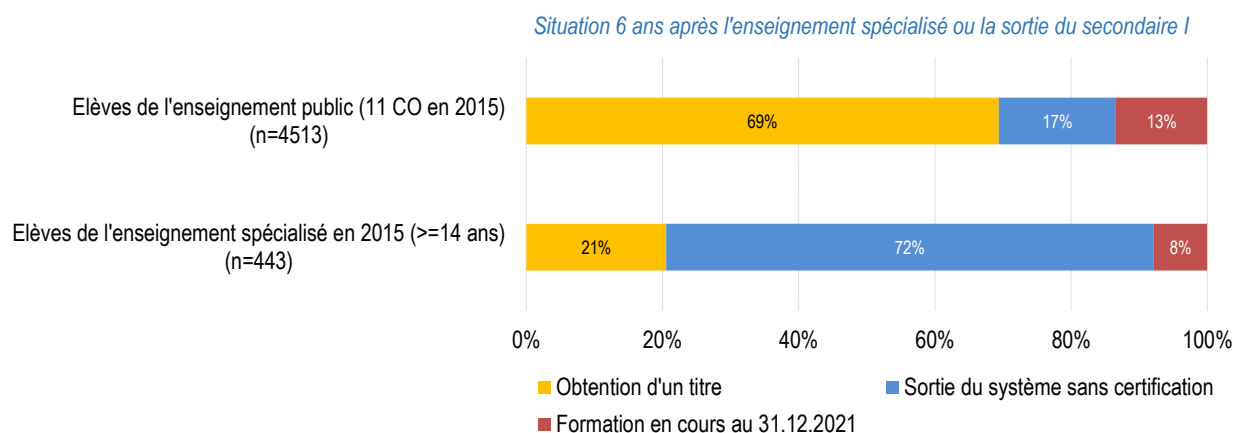


Source : SRED/infocentre

En raison des faibles effectifs, il a fallu agréger plusieurs volées pour les élèves avec du SPES. Qui plus est, le SPES étant une mesure assez récente, nous ne pouvions pas reproduire la comparaison des orientations à l'ESII.

La *Figure 20* compare les taux de certification des élèves ayant eu de l'enseignement spécialisé (intégratif ou séparatif) avec ceux des élèves issus du régulier. Les élèves sortant du spécialisé obtiennent moins fréquemment un diplôme six ans après (21% contre 69%) que celles et ceux issus du régulier. Elles et ils sont par ailleurs nettement plus nombreux à sortir du système scolaire sans certification (72%) que celles et ceux issus du régulier (17%). Notons que les certifications délivrées dans le cadre des formations pratiques INSOS²¹ ne sont pas comptabilisées dans les données analysées ici.

Figure 20. Taux de certification après une scolarisation dans l'enseignement spécialisé



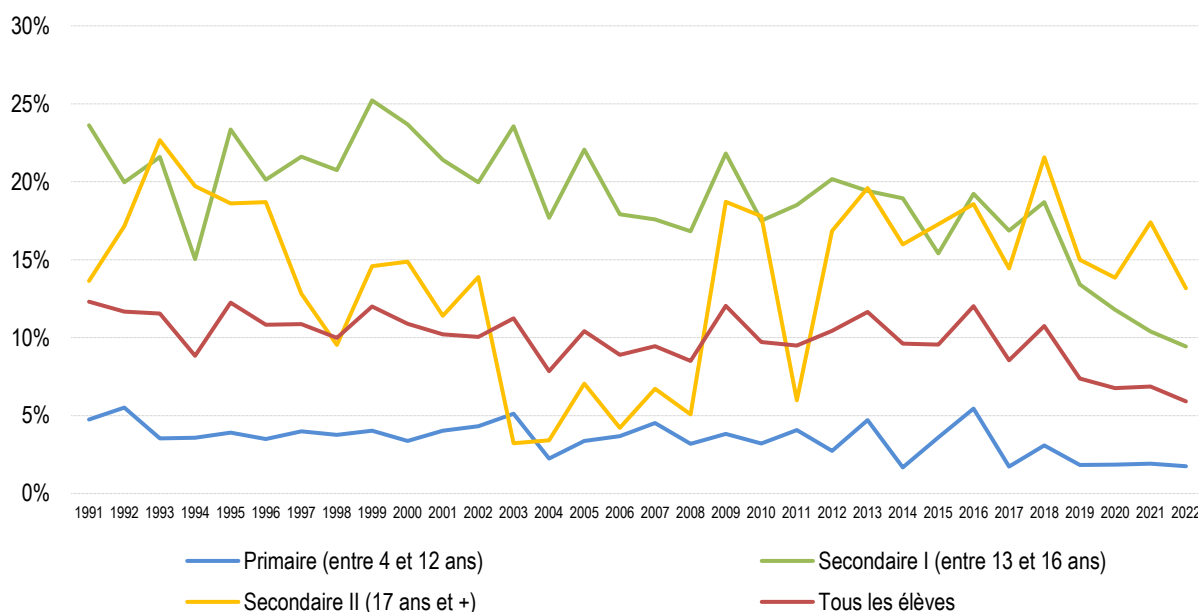
Source : SRED/infocentre

²¹ « La Formation pratique suisse FPra est une formation professionnelle de 2 ans. Elle s'adresse à celles et ceux qui ne peuvent pas faire d'AFP ou de CFC ». Source : <https://www.insos.ch/Formation-FPra/La-FPra-en-bref/PXFsE/>

Quelle est la « porosité » des systèmes d'enseignement régulier et spécialisé ?

Avec la multiplication des mesures de pédagogie spécialisée et en particulier de dispositifs de l'enseignement spécialisé se pose la question des parcours des élèves et de la porosité entre l'enseignement régulier et spécialisé. La *Figure 21* présente la proportion d'élèves qui, une année donnée, étaient scolarisés dans le régulier alors qu'ils se trouvaient en enseignement spécialisé (dispositifs intégratifs ou séparatifs) l'année précédente (ci-après « taux de retour vers le régulier »). En 25 ans, le taux de retour vers le régulier a presque été divisé par deux : il est passé de 12.3% en 1995 à 12.0% en 2016, puis à 5.9% en 2022. Le détail en fonction de l'âge des élèves indique des tendances différentes pour les élèves du secondaire I dont le taux de retour a globalement baissé (de 23.3% en 1995 à 9.4% en 2022) alors que celui au secondaire II a largement fluctué, avec une tendance à la hausse depuis les années 2000 (de 3% en 2003 à 13.2% en 2022). Ce résultat reflète probablement en partie le faible nombre de structures du spécialisé pour les élèves de plus de 16 ans.

Figure 21. Évolution du taux de retour dans l'école régulière depuis un dispositif séparatif ou intégratif



Source : SRED/infocentre

Un autre indicateur de porosité est celui du nombre de périodes d'intégration des élèves de l'enseignement spécialisé dans une classe régulière. Ce dernier a augmenté ces dernières années : la proportion d'élèves du spécialisé ayant en parallèle une scolarité dans le régulier²² est passée de 6% à 22% entre 2016 et 2021. Cette hausse concerne principalement les élèves fréquentant des dispositifs intégratifs (p. ex. classes intégrées ou regroupements de classes spécialisées) : en 2016, seuls 8% avaient des périodes d'intégration, contre 48% en 2019 et 50% en 2021²³. Ce résultat recouvre toutefois des réalités différentes, puisque l'intégration des élèves peut prendre des formes et viser des objectifs variés, allant d'une intégration sociale qui permet à l'élève de côtoyer des élèves de classes régulières, à des intégrations scolaires dans l'optique d'un potentiel retour vers le régulier. À ce stade, nous ne disposons pas d'éléments permettant de qualifier précisément les types d'intégration.

²² Les élèves peuvent avoir deux scolarités : la scolarité de rang 1 désigne le type d'enseignement (régulier ou spécialisé) dont dépend l'élève, notamment pour l'évaluation et la certification. Pour les élèves avec une scolarité de rang 1 en enseignement spécialisé, il s'agit de l'office médico-pédagogique. Ils et elles peuvent avoir une scolarité de rang 2 en enseignement régulier lorsqu'ils et elles ont des périodes d'intégration en classe régulière (dès une période hebdomadaire).

²³ Il faut néanmoins souligner qu'environ un tiers de cette hausse s'explique par l'enregistrement systématique dans la nBDS des périodes d'intégration des élèves depuis 2019-20.

De fait, deux interprétations sont envisageables quant à la baisse du taux de retour dans le régulier. La baisse de cette perméabilité pourrait être le signe d'un système de plus en plus séparatif. Les élèves, une fois entrés dans un dispositif séparatif ou intégratif, auraient de plus en plus de difficultés à revenir dans le régulier²⁴. Une autre interprétation est de considérer qu'il s'agit d'un changement du public scolaire, avec des élèves ayant des difficultés de plus en plus importantes qui se retrouvent dans des dispositifs séparatifs ou intégratifs. Cette hypothèse suggère que les élèves qui étaient auparavant orientés dans des dispositifs séparatifs ou intégratifs ont maintenant accès à des mesures inclusives. Néanmoins, cette dernière hypothèse nécessite d'acter une hausse des besoins éducatifs particuliers chez les élèves, car la hausse des mesures inclusives de pédagogie spécialisée dépasse largement la très légère baisse des dispositifs séparatifs (voir *Indicateur 1*)²⁵. Ces deux interprétations ne sont pas nécessairement en concurrence ; il est possible que les deux effets agissent simultanément. Néanmoins, il reste probable que la mise en place de dispositifs intégratifs prenne en charge une partie des élèves qui se trouvaient auparavant dans des dispositifs séparatifs, mais que ces dispositifs intégratifs ne facilitent pas un retour dans l'école régulière²⁶.

Quelles notes obtiennent les élèves de l'enseignement régulier qui bénéficient d'une mesure ordinaire ou renforcée de pédagogie spécialisée ?

Dans cette deuxième partie, nous avons analysé les résultats obtenus aux évaluations communes²⁷ par les élèves ayant bénéficié de la mesure SPES. Pour ce faire, nous avons sélectionné les élèves qui ont commencé la mesure SPES à la rentrée 2020-21. Nous avons ensuite analysé les notes obtenues par ces élèves à la fin de l'année 2021-22.

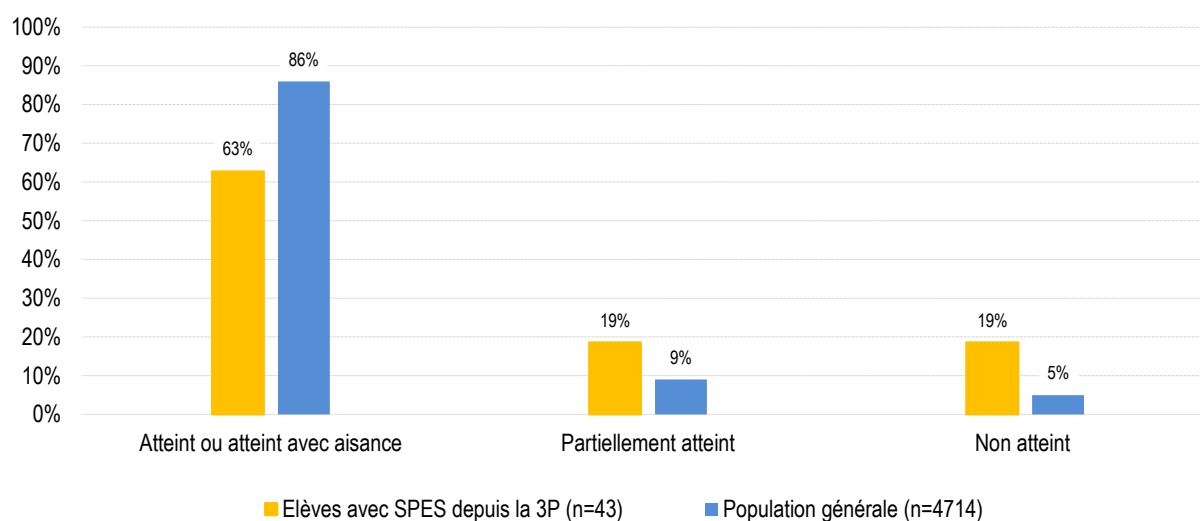
Pour les élèves qui ont commencé à bénéficier du SPES en 3P et qui sont en 4P en 2021-22, nous n'avons pas de point de comparaison antérieure (dans la mesure où il n'y a pas de notes avant la 4P). C'est pourquoi nous avons comparé les notes obtenues par ces élèves à celles de leurs camarades de 4P en 2021-22, avec toutes les limites que cela implique. Les résultats montrent que 63% des élèves avec du SPES atteignent les exigences attendues en Français et 74% en Mathématiques (*Figures 22 et 23*). On constate un écart par rapport à la population générale, qui est plus important en Français qu'en Mathématiques (de 23 et 16 points de pourcentage, respectivement). Il faut néanmoins garder à l'esprit que la population qui bénéficie de SPES fait l'objet d'une mesure renforcée de pédagogie spécialisée, ce qui signifie que des lacunes scolaires importantes ont été identifiées. Nous avons également regardé les résultats obtenus par les élèves qui ont bénéficié de SPES entre la 5P et la 8P. À l'instar des notes de 4P, on retrouve un écart entre leurs notes en 8P par rapport à celles de la population générale.

²⁴ Les raisons de ce changement de porosité de l'enseignement spécialisé pourraient avoir de multiples causes, comme un changement de pratique dans l'enseignement spécialisé ou dans le régulier, un décalage plus important entre les exigences du régulier et du spécialisé, des élèves avec des troubles plus importants ou plus compliqués à mettre en adéquation avec le fonctionnement de l'école régulière, etc.

²⁵ En effet, si l'on postule que la porosité de l'enseignement spécialisé n'a pas changé et que ce que l'on observe est le résultat d'une autre cause, cela implique que la nouvelle population du spécialisé a des troubles plus importants que par le passé (comparé à 2016), car dans sa population, 4% des élèves qui avaient auparavant la possibilité de retourner dans le spécialisé ne l'ont plus (4% = différentiel de la baisse de porosité entre 2016 et 2022). Cette baisse de porosité pourrait être expliquée par une augmentation des difficultés scolaires ou des troubles. La mise en place de nouveaux dispositifs induirait un changement dans la population du séparatif ou de l'intégratif où seuls les élèves avec de plus grandes difficultés seraient orientés. Néanmoins, pour valider cette hypothèse, il faudrait supposer et attester d'une multiplication par trois de la hausse des troubles, ceci en raison de la hausse des effectifs d'élèves dans l'enseignement spécialisé.

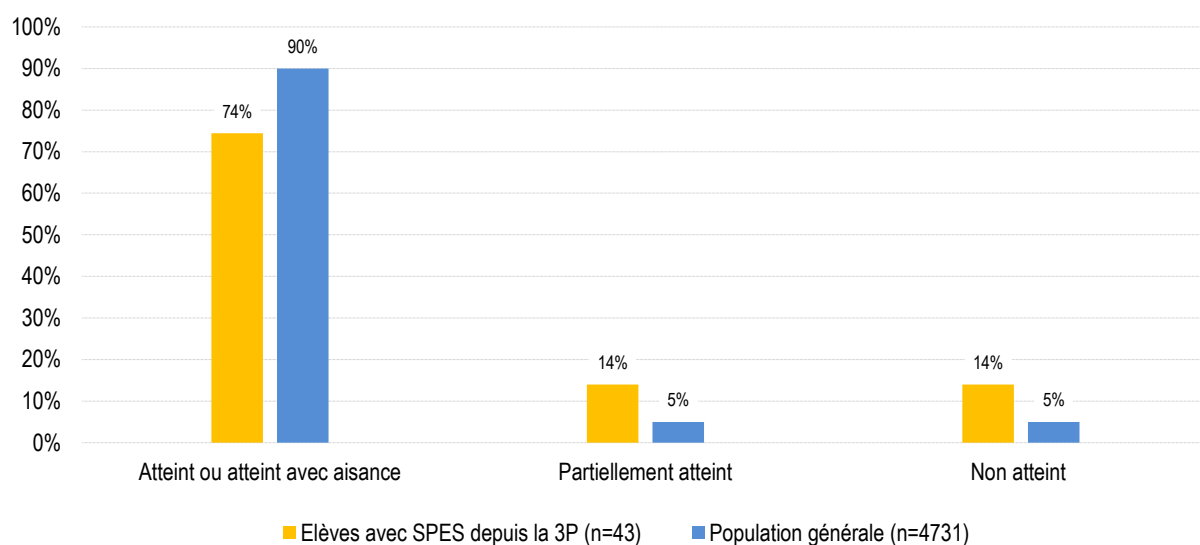
²⁶ En multipliant les dispositifs, on tend à homogénéiser les groupes d'élèves qui les composent. Ainsi, un élève qui était auparavant dans un dispositif séparatif pouvait être en décalage avec les autres, questionnant sa place dans cette structure, alors que plus il y a de dispositifs, plus les élèves à l'intérieur de ceux-ci peuvent être semblables, diminuant le questionnement concernant leur légitimité dans ce dispositif.

²⁷ Comme le précise la directive sur l'évaluation des compétences et connaissance des élèves (EP), « les évaluations communes (EC) sont passées en 4P en Français et en Mathématiques et en 8P en Français, Mathématiques et Allemand. Elles sont standardisées : les contenus, les dates, la durée, les conditions de passation, les modalités de correction et les barèmes appliqués sont les mêmes pour l'ensemble des élèves concernés du canton. Les EC mesurent le niveau d'atteinte des objectifs d'apprentissage définis dans le PER » (D-E-DGEO-EP-SEE-12).

Figure 22. Comparaison des résultats de Français des élèves de 4P avec ou sans SPES, en 2021-22

N.B. « Atteint » = atteint les exigences attendues en Français.

Source : SRED/infocentre

Figure 23. Comparaison des résultats de Mathématiques des élèves de 4P avec ou sans SPES, en 2021-22

N.B. « Atteint » = atteint les exigences attendues en Mathématiques.

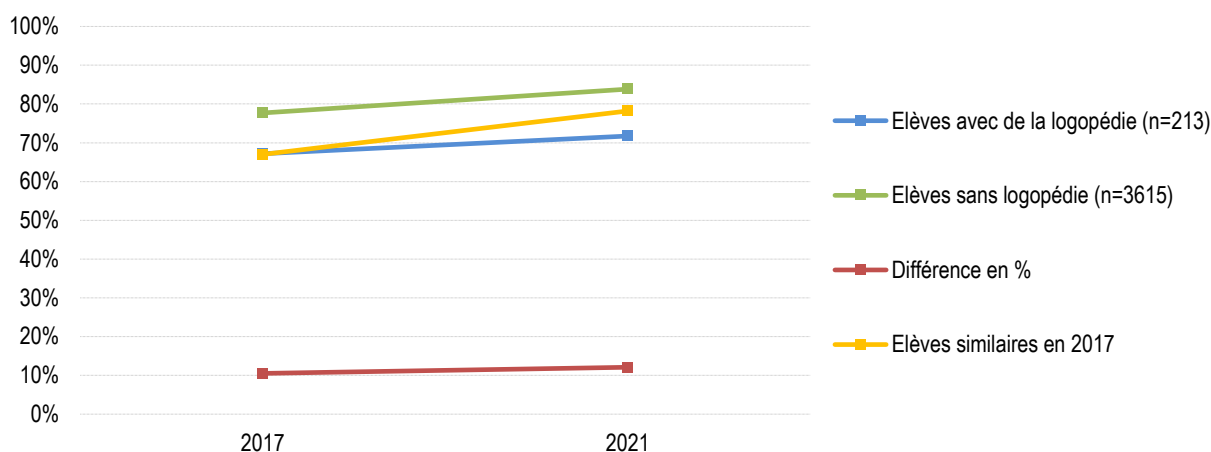
Source : SRED/infocentre

Par ailleurs, nous avons comparé l'évolution des notes des élèves avec du SPES dans le temps (avant et après la mesure). Sur une cohorte de 58 jeunes, on constate que 74% des élèves ont connu une amélioration de leurs notes dans au moins une des disciplines (Français I, Français II ou Mathématiques) après deux ans d'exposition au SPES (comparaison des notes obtenues en 2019-20 et en 2021-22, le SPES ayant commencé à la rentrée 2020-21 pour ces élèves).

La *Figure 24* montre l'évolution des notes des élèves en Français²⁸ sur les évaluations communes entre une première prise d'information en 2017 en 4P, et une seconde en 2021 en 8P. La figure compare les élèves avec une mesure de logopédie par rapport aux autres élèves sans mesure de logopédie²⁹.

Les élèves avec de la logopédie ont obtenu 67% des points en 2017 et 72% en 2021. Les élèves sans cette mesure de pédagogie spécialisée ont, quant à eux, obtenu 78% des points en 2017 et 84% des points en 2021. La différence entre les deux cohortes est de 11% en 2017 et de 12% en 2021. Cet écart s'accroît donc légèrement entre les élèves avec logopédie et ceux sans³⁰.

Figure 24. Évolution du pourcentage de points obtenus par les élèves aux évaluations communes de Français, 4P et 8P (2017 et 2021), avec ou sans logopédie



Source : SRED/infocentre

De plus, le graphique contient une autre population de comparaison. Il s'agit d'échantillons dans la population d'élèves qui n'ont pas eu de logopédie entre 2017 et 2021. Cette population est similaire aux élèves qui ont eu de la logopédie plus tard, du point de vue de leurs notes en Français en 2017, de leur milieu social, de leur nationalité et de leur langue d'origine. En 2021, la différence entre les deux populations – avec logopédie et sans – est significative et la différence est d'environ 6% des points en moins pour les élèves avec de la logopédie³¹. Cette méthode a l'avantage de comparer des populations théoriquement identiques au niveau de leurs compétences initiales, mais sa limite principale peut être qu'une différence « non mesurée » (non contrôlable statistiquement) distingue les élèves avec de la logopédie des autres élèves. Dit autrement, les besoins des élèves en logopédie sont bien identifiés et si certains élèves n'ont pas de logopédie, c'est qu'ils n'en ont pas besoin³².

²⁸ Nous agrégeons les notes de Français I et Français II pour la prise d'information en 8P pour pouvoir la comparer à la première prise d'information, où aucune distinction n'existe entre Français I et Français II. Par ailleurs, les notes sont normalisées en pourcentage (du nombre de points par rapport au total) pour pouvoir comparer les deux années.

²⁹ Nous avons pris deux cohortes d'élèves ; aucun élève n'avait de la logopédie en 2017, mais dans l'une des cohortes, les élèves ont eu de la logopédie entre 2017 et 2021.

³⁰ Cette accentuation de l'écart est significative dans un modèle de régression linéaire qui teste l'interaction entre la logopédie et la deuxième prise d'information en contrôlant les écarts de base liés aux deux années différentes ainsi que la différence existant en 2017 entre les élèves avec ou sans logopédie.

³¹ La méthode consiste à tirer des échantillons (1000) avec des probabilités assignées d'être proche de la population d'élèves qui aura de la logopédie entre 2017 et 2021 du point de vue des notes en Français. Dans un deuxième temps, l'échantillon tiré au hasard est comparé à la population qui aura de la logopédie en ajoutant les dimensions socioéconomiques. Si l'échantillon est statistiquement similaire, on mesure l'impact de la logopédie sur les performances aux tests de Français en 2021. Le résultat rapporté ici est la moyenne de tous les résultats de ces tests. Tous indiquent une différence significative ($p < 0.05$). Par ailleurs, nous avons contrôlé ces résultats avec la volée précédente d'élèves (4P en 2016 et 8P en 2020) et les constats sont identiques.

³² Cette limite méthodologique n'est pas absolue puisqu'il est extrêmement improbable d'avoir une identification parfaite des élèves avec les besoins de logopédie, notamment en raison de l'effet Mathieu (capitalisation des ressources par celles et ceux qui en ont le moins besoin) et de la variabilité d'appréciation qui peut exister entre les différents logopédistes.

Quels sont les objectifs de la pédagogie spécialisée et comment mesurer leur atteinte ?

Un premier constat s'impose : les analyses réalisées sur les parcours des élèves au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée montrent qu'en comparaison de la population scolaire générale, elles et ils ont de moins bonnes notes, sont davantage orientés vers des filières à moindres exigences au secondaire I et II, et, pour une partie d'entre elles et eux, peinent à se maintenir ou à revenir dans l'enseignement régulier, ce qui se traduit par des taux de certification plus faibles. Ces résultats pourraient s'expliquer par la singularité de ces élèves qui ont en commun d'avoir des besoins éducatifs particuliers. Mais c'est justement pour leur venir en aide qu'ils et elles sont au bénéfice d'une mesure de pédagogie spécialisée. Dans la mesure où cette aide est dispensée grâce à différents types de mesures, chacune d'elles apportent des soutiens spécifiques avec des visées, des finalités ou des objectifs (thérapeutique, scolaire, etc.) distincts. La question que nous voulons dès lors adresser dans cette section est celle de l'apport de cette mesure en fonction des besoins des enfants. Mais comment mesurer, objectiver l'effet d'une mesure de pédagogie spécialisée sur le besoin particulier de l'enfant ? Répondre à cette question nécessite d'aborder la visée, la finalité de la mesure.

Dans cette section, nous proposons une discussion sur les objectifs (ou sur leur absence) visés par les mesures de pédagogie spécialisée, et des difficultés et enjeux autour de la mesure de leur efficacité, à savoir atteindre les objectifs liés à la mesure. Car force est de constater que les objectifs visés par la pédagogie spécialisée en général – et par les différentes mesures en particulier – ne sont pas clairement définis. S'agit-il d'une compensation des désavantages qui se traduirait par exemple par des parcours scolaires similaires au reste des élèves ? S'agit-il d'un maintien des élèves dans le régulier ? De l'obtention d'une première certification ? Le premier constat de la comparaison des parcours des élèves avec des mesures de pédagogie spécialisée et de ceux des élèves sans mesure de soutien est que les mesures de pédagogie spécialisée ne permettent pas de compenser entièrement les désavantages des élèves. Mais est-ce bien leurs objectifs ?

Un des principes du règlement de la pédagogie spécialisée (art. 2, al. 1d) stipule que les enfants ou les jeunes dont le besoin est reconnu ont « *droit à une validation formelle des années scolaires et de formation, en référence aux objectifs des plans d'études* »³³. Ce principe dresse un objectif général pour les mesures de pédagogie spécialisée, celui de pouvoir accéder à une validation formelle des années scolaires et de la formation aux objectifs des plans d'études. Or les dispositifs séparatifs ou intégratifs (soit l'enseignement spécialisé) ne permettent pas, à l'heure actuelle, une validation formelle des acquis puisque les élèves ne sont pas évalués de manière sommative ni certificative et que les compétences de chaque élève de l'enseignement spécialisé ne sont, de fait, pas situées de manière formelle par rapport au plan d'études romand (PER). Par ailleurs, comme le montre la *Figure 21*, les élèves en enseignement spécialisé ne retournent que très peu dans l'enseignement régulier, où une validation formelle des apprentissages est possible. En suivant ce raisonnement, on peut postuler qu'une mesure de pédagogie spécialisée n'atteint pas son objectif si elle empêche les élèves d'avoir une validation formelle de leurs acquis, ce qui est le cas notamment lorsque celles-ci ne permettent pas d'éviter les orientations dans l'enseignement spécialisé. Selon cette logique, la plupart des mesures de pédagogie spécialisée n'atteignent pas entièrement cet objectif, à l'instar des mesures d'EPS ou de SPES lorsque les élèves qui en bénéficient sont à terme orientés vers l'enseignement spécialisé.

Cela étant, il est probable que les mesures de pédagogie spécialisée aient d'autres objectifs que ceux du règlement de pédagogie spécialisée. C'est ce que confirment des échanges réalisés avec certains des prestataires de l'EPS ou des mesures de logopédie. Ainsi, l'EPS est considérée comme une mesure multidimensionnelle, qui touche à la fois le partenariat avec la famille, la collaboration avec l'école, les interventions auprès du groupe-classe et les soutiens individuels. La logopédie, quant à elle, est vue par les prestataires interrogés comme une mesure essentiellement thérapeutique³⁴. Dans l'ensemble, force est de constater que les objectifs ne sont pas clairement définis d'un point de vue scolaire ou ont une portée parfois assez générale. Dès lors, répondre à la question de l'atteinte des objectifs des mesures de pédagogie spécialisée dont bénéficient les élèves et qualifier l'efficacité de ces mesures est complexe.

Avant d'examiner les mesures avec un regard scolaire, il est important de noter que plusieurs de ces mesures de pédagogie spécialisée sont évaluées selon d'autres critères (hors scolaire) et qu'il existe

³³ Règlement sur la pédagogie spécialisée (RPSpec) entré en vigueur le 30 juin 2021. Disponible ici : <https://www.merkt.ch/lois/RPSpec-Reglement-sur-la-pedagogie-specialisee.html>

³⁴ Les objectifs de la logopédie sont les suivants : 1) rendre l'enfant fonctionnel dans les domaines de la communication, du langage oral et écrit et de la cognition mathématique et 2) augmenter son bien-être et contribuer à son insertion scolaire, professionnelle et sociale.

des indices de leur efficacité. C'est notamment le cas de l'EPS, où la mesure est jugée efficace du point de vue de la satisfaction des parents (Favez & Darwiche, 2016 ; Favez & Métral, 2002) ou de la logopédie, plusieurs méta-analyses ont mis en évidence que les interventions permettent d'améliorer les troubles du langage (Delage, 2021 ; Dubois et al., 2020 ; Zesiger & Ardanouy, 2021). Avec la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT) entrée en vigueur en 2008, ainsi que la mise en œuvre en 2018 à Genève du concordat sur la pédagogie spécialisée, une grande partie du financement et de l'octroi des mesures ordinaires et renforcées de pédagogie spécialisée est du ressort cantonal et de la responsabilité du DIP. Cela invite nécessairement à questionner les objectifs (et l'efficacité ?) visés par ces mesures également avec une perspective/grille de lecture scolaire.

Évaluer l'efficacité des mesures de pédagogie spécialisée d'un point de vue scolaire nécessite des précautions méthodologiques, à commencer par stipuler que nous sommes limités par les données à disposition. De plus, nous ne pouvons qu'évaluer l'efficacité scolaire sous l'angle des parcours ou – pour les élèves qui bénéficient de mesures inclusives et qui sont scolarisés dans l'enseignement régulier – des résultats aux évaluations. Ainsi, de facto, certains apports des mesures de pédagogie spécialisée pour l'élève et sa famille (p. ex. bien-être de l'élève, lien école-famille) ne sont pas perceptibles au travers de ces analyses sur les parcours scolaires, ce qui ne veut pas dire qu'ils n'existent pas.

Au-delà de cette clarification entre ce qui relèverait d'une visée thérapeutique *versus* scolaire de la mesure, l'évaluation de l'efficacité des mesures de pédagogie spécialisée telle que considérée comporte certaines limites méthodologiques difficiles à surmonter. En effet, il est possible d'utiliser plusieurs indicateurs de performance scolaire, tels que les orientations au CO, les filières à l'ESII ou les différentes certifications. Pour autant, une mesure octroyée (p. ex. SPES ou ES) ne dit rien des difficultés initiales des élèves à l'origine de l'octroi de pédagogie spécialisée ; celles-ci peuvent en outre être multiples et dépasser le champ de la mesure octroyée (comorbidité des difficultés ou des troubles)³⁵. Prosaïquement, observer une différence en négatif entre les élèves qui ont eu une mesure de pédagogie spécialisée et les autres élèves ne signifie pas (forcément) que celle-ci est inefficace. Elle pourrait indiquer qu'elle est partiellement efficace (en répondant à des objectifs thérapeutiques), mais qu'elle n'arrive pas à complètement compenser les difficultés initiales pour maintenir l'élève dans l'enseignement régulier. A contrario, ne pas observer de différences entre les élèves avec ou sans mesure de pédagogie spécialisée pourrait être attribuable à une efficacité suffisante pour compenser totalement les difficultés originales, ou à une absence de différence de difficulté à l'origine. Finalement, le dernier cas de figure, dans lequel les élèves avec des mesures de pédagogie spécialisée auraient de meilleures performances que les élèves sans mesure, pourrait soit être l'indication d'un effet Mathieu (capitalisation des ressources par celles et ceux qui en ont le moins besoin : les élèves qui n'en auraient pas besoin en bénéficieraient), ou d'une efficacité très importante de ce soutien capable non seulement de compenser les difficultés des élèves, mais de donner à ces élèves un avantage scolaire³⁶.

La piste la plus prometteuse pour évaluer l'efficacité des mesures de pédagogie spécialisée (dans leurs visées scolaires) reste des prises d'information à deux moments : une première idéalement avant la mise en place d'une mesure de pédagogie spécialisée, et une deuxième quelques années après. Dans ce cas, l'évolution de l'écart entre les élèves qui auront ce soutien et ceux qui ne l'auront pas, avant la mise en place de celui-ci et à nouveau quelques années après, permet partiellement de renseigner sur l'efficacité des mesures dans un contexte scolaire.

Mais à nouveau, quelques éléments viennent complexifier l'analyse. La plupart des élèves ont des mesures de pédagogie spécialisée avant la première prise d'information objectivée de performance scolaire, qui se fait en 4P avec les premières notes ou les évaluations communes. Cela sous-entend qu'il n'y a que rarement une quantification possible des écarts avant la mise en place des mesures. Cela reste néanmoins possible pour certaines et certains élèves, mais sous-entend des mesures de pédagogie spécialisée mises en place plus tardivement et ceci possiblement en raison de difficultés moindres ou du moins, plus difficilement identifiables. Cet élément est en partie abordé plus en amont concernant la durée des mesures, où l'on observe une tendance générale à ce qu'un soutien commencé plus tôt dans la scolarité durera plus longtemps (voir *Indicateur 3*). Cette tendance a deux interprétations différentes : l'inefficacité des mesures de soutien allouées trop tôt dans la scolarité, ou des élèves avec des difficultés plus importantes, nécessitant un soutien plus longtemps, qui seraient de fait identifiées plus tôt.

³⁵ Les élèves qui obtiennent du SPES sont nombreux et nombreuses à avoir connu un redoublement (voir *Indicateur 2*).

³⁶ Les limites méthodologiques mentionnées ici sont similaires à celles rencontrées pour l'évaluation de l'efficacité du redoublement sur les compétences scolaires (Goos et al., 2021).

Il est possible que l'efficacité des mesures soit aussi à distinguer en fonction du niveau de difficulté de l'élève. Par ailleurs, même l'observation d'une réduction ou d'une augmentation des écarts entre les élèves pourrait relever de l'interaction de cette difficulté avec les exigences scolaires. Ainsi, observer des différences de niveaux scolaires faibles en 4P entre les élèves avec et sans mesure de soutien et observer que les écarts se creusent en 8P pourrait indiquer que les mesures prises en 4P ne rendent pas complètement compte des difficultés initiales des élèves avec des mesures. Dit autrement, l'évaluation de 4P ne permet peut-être pas suffisamment de rendre compte des difficultés de certains élèves.

Bien que ces précautions méthodologiques soient nécessaires, il reste pertinent de comparer les élèves bénéficiant de mesures avec celles et ceux sans mesures de pédagogie spécialisée. En outre, la périodicité de ces indicateurs permettra une comparaison dans le temps.

Si l'on reprend la *Figure 16* montrant les parcours des élèves à la suite d'une mesure d'EPS, deux lectures sont possibles. La première est que l'EPS est partiellement efficace puisqu'elle a permis à 28% des élèves de ne pas aller dans l'enseignement spécialisé et de fréquenter l'école régulière sans aucune mesure. Mais cette vision sous-entend que le fait d'avoir de l'EPS – et ainsi l'identification d'un besoin éducatif particulier ou d'un trouble tôt dans la scolarité – n'a aucun effet négatif (p. ex. pas d'effet Pygmalion³⁷) et que ces élèves, si elles et ils n'avaient pas eu d'EPS, auraient eu une scolarité avec d'autres mesures plus importantes ou auraient été orientés dans un dispositif du spécialisé. La seconde lecture possible est nettement plus pessimiste. Elle consiste à se focaliser sur l'autre pourcentage (49%) pour lequel l'EPS n'a pas permis d'éviter une orientation dans l'enseignement spécialisé. En outre, il est possible de supposer que l'identification précoce d'un besoin éducatif particulier peut engendrer une forme de stigmatisation, de conformisme de l'élève à la catégorie assignée, favorisant le maintien d'un soutien spécialisé en enseignement régulier ou d'une orientation dans l'enseignement (Kroska & Harkness, 2006 ; Lacaze, 2008 ; Merton, 1948).

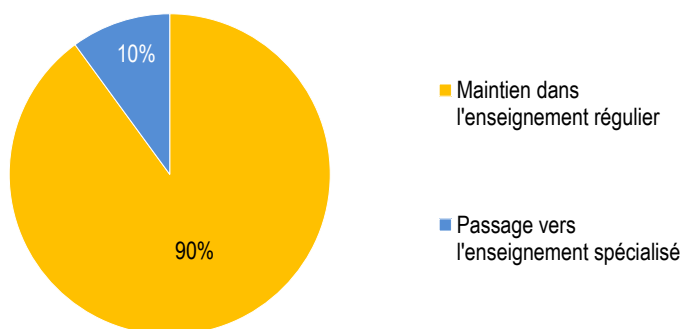
Concernant la *logopédie*, et comme le montrent les *Figures 17 et 18* de manière générale, avoir de la logopédie est associé à des parcours plus compliqués ou à plus d'orientation dans des filières à exigences plus faibles. Par ailleurs, la *Figure 24* montre que la logopédie ne parvient pas à compenser les difficultés des élèves sur les compétences mesurées aux évaluations communes en Français. Mais la différence d'écart ne signifie pas pour autant que la logopédie n'est pas efficace d'un point de vue thérapeutique ; elle indique cependant qu'avoir de la logopédie ne suffit pas à compenser entièrement les difficultés originales ni à maintenir l'écart entre les élèves avec et sans logopédie. Par ailleurs, il est notamment possible que la logopédie permette de faire des progrès plus importants en langage oral qu'à l'écrit et que de fait, nous ne pouvons pas l'observer avec les notes aux évaluations communes. De même, il est possible que le contexte scolaire dans lequel évolue l'enfant explique en partie le « degré d'efficacité » de la mesure. Car d'un côté, la mesure de logopédie est mise en place dans une relation thérapeute-enfant hors école ; de l'autre, l'institution scolaire doit mettre en place des aménagements favorisant le déploiement scolaire de cette mesure thérapeutique. Ce constat met en évidence l'enjeu de l'opérationnalisation des aménagements scolaires pris dans le cadre d'un suivi de logopédie ou de psychomotricité. Plus globalement, il est question ici de la relation entre enseignantes et enseignants avec les thérapeutes, pour la mise en place de ces aménagements au plus près des besoins des élèves.

Au sujet du *SPES*, cette fois-ci un autre objectif est plus clairement établi : celui de maintenir les élèves dans l'enseignement régulier³⁸. Pour les élèves qui ont bénéficié nouvellement de la mesure SPES en 2020-21, 90% étaient toujours dans l'enseignement régulier deux ans plus tard (au 31.12.2022) (*Figure 25*). Ce résultat met en évidence le rôle positif du SPES comme mesure alternative à une scolarisation dans l'enseignement spécialisé, car il permet à une grande majorité d'élèves de poursuivre leur scolarité dans l'enseignement régulier. Ce résultat est par ailleurs cohérent avec l'analyse de la transition entre la 8P et le secondaire I des élèves ayant bénéficié de SPES, qui ne vont pas plus souvent que la population générale en enseignement spécialisé. En ce sens, l'observation des parcours montre que l'objectif de maintenir les élèves dans le régulier avec une mesure inclusive (SPES) est atteint, au prix d'une continuité de la mesure sur plusieurs années (voir *Indicateur 3*).

³⁷ L'effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1968) correspond au fait de produire des comportements chez une personne du simple fait de nos attentes. Ainsi, une enseignante ou un enseignant pourrait développer des attentes différentes envers un élève qui bénéficie d'EPS. Ces attentes se traduiraient par un comportement différencié et, suivant, par un comportement de l'élève adapté à cette attente.

³⁸ <https://www.ge.ch/document/soutien-pedagogique-enseignement-specialise>

Figure 25. Situation deux ans après une mesure SPES (cohorte 2020-21) (n=221) avec ou sans SPES



Source : SRED/infocentre

En conclusion de cette section, s'il est difficile d'évaluer l'efficacité de la pédagogie spécialisée en général et de chacune des différentes mesures en particulier, un constat peut néanmoins être posé : pour différentes raisons, les mesures de pédagogie spécialisée ne compensent pas entièrement les désavantages de tous les élèves. Par rapport à la population scolaire globale, le fait d'avoir eu une mesure de pédagogie spécialisée est associé à plus d'orientations dans des sections à exigences plus faibles au sein de l'ESI, à un plus fort taux de passage dans des filières préqualifiantes et à un taux de certification plus faible. À noter néanmoins, un constat positif pour les élèves au bénéfice de SPES dont les résultats scolaires s'améliorent au fil de la scolarité primaire.

Cette inefficacité partielle (à compenser les désavantages) observée dans les parcours scolaires des élèves ne sous-entend pas que les mesures n'ont pas de bénéfices pour ces enfants. Mais ces bénéfices n'ont pas pu être mesurés dans cette étude qui s'intéresse exclusivement au contexte scolaire de l'élève. Par ailleurs, derrière une mesure de pédagogie spécialisée se cachent plusieurs éléments. La mesure est à la fois un marqueur de difficultés initiales et l'indication d'une intervention de professionnelles et professionnels (dont les pratiques peuvent varier). Il s'agit aussi d'une mesure inscrite dans un système scolaire, mais parfois délivrée hors école, à l'exemple des mesures de logopédie. Dès lors, il est possible que les difficultés initiales soient telles que bien que la mesure soit efficace (en atteignant p. ex. des objectifs thérapeutiques), elle n'arrive pas à atteindre son objectif de compenser les désavantages (efficacité partielle). Il est aussi possible que l'intervention ne corresponde pas aux besoins de l'élève (intervention inadéquate) ou encore que celle-ci ne soit pas pensée en référence à des objectifs scolaires. Il paraît en effet légitime de penser que l'articulation de cette mesure au contexte scolaire constitue une condition importante de l'efficacité de la mesure. Cette dernière hypothèse n'est pas à négliger, car de nombreux éléments viennent la conforter. Ces mesures sont, notamment, parfois pensées individuellement et pas toujours en interaction avec le milieu scolaire. Elles sont même parfois délivrées sur temps scolaire, mais hors de la classe, ce qui questionne la perte d'opportunité d'apprentissage sur ces temps-là et, en outre, elles sont parfois pensées sur des contenus différents de ceux travaillés par l'école régulière.

Ce constat appelle ainsi à questionner la façon dont les mesures sont déployées, car leur efficacité dépend également du contexte plus général dans lequel elles s'inscrivent. Cela peut concerner par exemple la présence (ou l'absence) d'échanges entre logopédistes et corps enseignant au sujet des élèves avec une mesure, ou encore du degré de collaboration entre les professionnelles et les professionnels chargés d'EPS ou SPES et des enseignantes et enseignants, ou encore la formation et l'ouverture de ces derniers à une pédagogie différenciée. De même, une même mesure (p. ex. EPS hors école) peut être adressée à des enfants avec des profils très différents (ayant probablement des besoins différents), induisant des effets différents en termes de parcours scolaire lors de l'entrée en scolarité. Enfin, le peu de porosité entre enseignement spécialisé et régulier (et l'absence d'évaluation dans le spécialisé) mérite également d'être questionné, au regard des conséquences sur les parcours des élèves et leur accès à une première certification.

Ces éléments de distance avec le milieu scolaire ont par ailleurs été confirmés par les professionnels et professionnelles en charge de ces mesures de soutien. Ils et elles soulignaient parfois la difficulté à ce que les aménagements demandés soient pérennisés par les titulaires de classes avec le risque de créer des ruptures pour l'élève, alors que d'autres soulignaient que leur priorité est avant tout thérapeutique et non scolaire. Finalement, leur objectif est à questionner, car s'il n'est pas scolaire mais thérapeutique, peut-on réellement parler de mesures de pédagogie (spécialisée) ? Ne doit-on pas penser plus systématiquement ces mesures en interaction avec l'école au risque de ne jamais observer une atteinte d'objectifs scolaires pour ces mesures ?

Pistes de réflexion et enjeux

Jusqu'ici, le canton de Genève, comme la majorité des autres cantons, ne disposait pas d'un outil de monitoring de la pédagogie spécialisée. Mais ce travail est maintenant en cours dans plusieurs cantons romands et à l'échelle nationale (Lanners, 2022 ; StatVd, 2022). Les données présentées dans ce document viennent combler ce manque pour Genève. Elles offrent une vision globale de la pédagogie spécialisée dans le canton de Genève et permettent à la fois de questionner le système et de pointer les principaux enjeux à venir pour améliorer la réponse institutionnelle aux besoins éducatifs particuliers des élèves. Ce premier bilan invite à réfléchir à différents enjeux.

Premièrement, les indicateurs présentés dans ce document interrogent la prise en charge des enfants et des élèves en tout début de scolarité. L'année où le nombre de PES déposées est le plus important est l'année qui précède l'entrée en scolarité. Cette transition préscolaire-scolaire se traduit même, pour 2% des élèves, par une entrée directe dans l'enseignement spécialisé, majoritairement dans des structures séparatives. Par ailleurs, l'octroi de mesures de pédagogie spécialisée est marqué, dès le plus jeune âge, par de fortes différences en fonction des caractéristiques sociales des élèves. Être garçon, allophone et de milieu social modeste augmente de manière significative la probabilité de recevoir une mesure de pédagogie spécialisée (Lanners, 2022). Enfin, avoir bénéficié d'une mesure précoce dans le parcours scolaire est associé à des trajectoires plus complexes dans les années ultérieures. Autrement dit, la détection précoce de besoins spécifiques et l'octroi de mesures pour y répondre ne sont pas forcément des facilitateurs de parcours scolaires pour la suite. L'ensemble de ces constats amène à s'interroger sur les modalités d'accompagnement de l'entrée en scolarité des élèves, de l'équité dans l'accès à l'école et des objectifs visés par les mesures octroyées. Au final, ces données confirment la complexité de la transition préscolaire-scolaire, révélée par d'autres travaux à Genève (Dutrévis et al., 2022 ; Cecchini et al., 2023) comme ailleurs (Gremion & Monney, 2021).

Deuxièmement, ces indicateurs de la pédagogie spécialisée amènent au constat d'un nombre toujours important du recours à la scolarisation d'élèves dans des structures intégratives ou – dans une moindre mesure – séparatives. En 2014-2015, le taux de scolarisation en structures séparatives était de 3.91% en Suisse, contre 1.81% pour la moyenne de l'ensemble des pays européens ayant renseigné cette information (*European Agency*, 2018, cité par Lanners, 2022). Dans le canton de Genève, comme rapporté dans ce document, l'analyse de l'évolution du taux de scolarisation en structure séparative montre globalement une stabilité entre 2016 et 2022, alors que les scolarisations intégrative et inclusive sont en hausse (*Figure 3*), les classes intégrées étant de plus en plus nombreuses et la mesure SPES ayant été repensée pour pouvoir bénéficier à plus d'élèves (voir ci-après). On parle donc plutôt d'une augmentation de l'intégration et de l'inclusion plus que d'une réelle baisse de la réponse séparative. Cette donnée interroge l'ambition inclusive de l'école genevoise (DIP, 2014). Mais elle correspond également aux constats faits dans d'autres contextes : les réformes en faveur de l'école inclusive tendent à catégoriser des besoins éducatifs particuliers et, par là même, à écarter plus d'élèves de l'école régulière (Bonvin, 2023). Les propos de Bonvin dans le cadre de l'Observatoire de la pédagogie spécialisée (2022, juin) vont dans ce sens, lorsqu'il relève que le terme d'inclusion conduit les actrices et acteurs de l'école à penser que celle-ci ne devrait pas accueillir tous les élèves. Une connaissance plus approfondie des intégrations des élèves de classes spécialisées dans les classes régulières pourrait nuancer ou renforcer cette analyse. En effet, ces intégrations, qui sont en hausse à Genève (voir *Indicateur 4*) peuvent toucher plus ou moins d'élèves, dans des proportions plus ou moins importantes, et avec des objectifs soit pédagogiques, soit de socialisation (Jendoubi et al., 2019).

Troisièmement, et en lien avec le point précédent, la décision institutionnelle de renoncer aux mesures SPES sauf cas particulier³⁹ nécessite de réfléchir à d'autres modalités de réponse aux besoins des élèves. Les actrices et acteurs sont invités à penser d'autres manières d'organiser le soutien dans les établissements de l'enseignement régulier pour maintenir l'ensemble de leurs élèves. Il s'agit donc de donner des ressources aux établissements et de faciliter une réponse plus flexible de l'école aux besoins des élèves. Cette nouvelle orientation encourage également une prise en charge plus collective des élèves. L'évolution du soutien pédagogique en enseignement régulier s'inscrit dans une réelle réponse inclusive de l'école aux besoins des élèves. Du point de vue du monitoring, l'enjeu sera de rendre visible les besoins des élèves et les réponses fournies par l'école en construisant des indicateurs qui objectivent cette nouvelle réalité.

³⁹ Voir la note de bas de page n° 11 pour les exceptions qui pourront encore donner lieu à des demandes de SPES.

Quatrièmement, les indicateurs produits pointent les enjeux de transition et de trajectoires scolaires des élèves qui, à un moment donné de leur parcours, obtiennent des mesures de pédagogie spécialisée. Cela a été évoqué pour les élèves en tout début de scolarité. Mais les données amènent à considérer les transitions comme un enjeu permanent dans les parcours des élèves. Cela se traduit par de faibles taux de certification, mais aussi par une faible porosité entre enseignement régulier et spécialisé. Cela rejoint des constats faits par ailleurs pour les élèves des classes d'accueil (Dutrévis & Brüderlin, 2019). Mais cela s'inscrit aussi dans une logique de sélection scolaire qui se traduit par peu de mouvements d'élèves allant des filières exigeantes aux filières moins exigeantes, et rarement dans l'autre sens (Mouad & Rastoldo, 2022 ; Rastoldo & Mouad, 2022). C'est également en cohérence avec le constat d'un recours croissant de l'école à des dispositifs qui viennent pallier la difficulté, voire l'incapacité de l'enseignement régulier à répondre aux besoins de toutes et tous les élèves : ces dispositifs maintiennent les élèves à besoins spécifiques « à l'écart » de l'école régulière (Lasplacettes & Guyon, 2017). Il s'agit là d'un point de vigilance puisque comme le relève Lanners (2022), « *plus les types de classes [dispositifs] sont nombreux, plus grande est la séparation* ». Ces enjeux organisationnels autour de la multiplication des dispositifs ne doivent pas non plus occulter les questions de contenus. Autrement dit, on sait pour l'instant peu de choses sur la mise en œuvre des mesures octroyées dans les classes régulières comme dans les classes ou écoles spécialisées. L'un des risques des mesures spécifiques ou dispositifs pour élèves en difficulté est d'apporter une réponse thérapeutique ou éducative plutôt qu'une réponse pédagogique (Cecchini et al., 2023 ; Hrizi & Mouad, 2016 ; Ramus, 2018). Explorer la réponse apportée aux élèves dans le cadre des mesures octroyées permettrait donc d'affiner la compréhension de l'(in)efficacité des mesures en termes d'apprentissages et de parcours scolaires. Comme mentionné plus haut, cet enjeu doit être étudié en tenant compte des objectifs visés par les mesures mises en œuvre, ce qui nécessite une clarification tant au niveau institutionnel (quels objectifs pour quelle mesure ?) que dans la réponse locale apportée à chaque élève (quel objectif pour quel élève ?), en gardant en tête le principe du droit à une validation formelle des apprentissages. Ce principe du RPSpéc s'inscrit également dans la loi fédérale sur l'égalité pour les personnes handicapées (LHAND), comme le relève le Centre suisse de pédagogie spécialisée, qui écrit :

Les mesures de compensation des désavantages sont des adaptations formelles individuelles des conditions d'apprentissage et d'évaluation sans modification des objectifs d'apprentissage ou de formation. Elles s'appliquent à tous les niveaux de formation, y compris lors des procédures d'admission et de qualification et des examens finaux correspondants. Y ont droit les personnes qui vivent avec un handicap au sens juridique du terme, c'est-à-dire selon la définition de la Loi sur l'égalité pour les handicapés (LHand, art. 2, al. 1) ([Compensation des désavantages – CSPS](#))

Comment donc rendre compte des apprentissages des élèves avec des mesures de pédagogie spécialisée ? Posée comme cela, la question peut surprendre, mais c'est bien celle qui se pose pour les élèves qui sont scolarisés dans des structures intégratives ou séparatives de l'enseignement spécialisé. Il n'est pas question ici de dire que ces élèves n'apprennent pas, mais simplement de constater que leurs apprentissages ne sont pas ou peu rendus visibles, et, de fait, limitent les possibilités d'un retour dans l'enseignement régulier (cf. Denecker, Dutrévis, Petrucci, & Prosperi, à paraître 2024). Au niveau international, la tendance actuelle dans bon nombre de pays est, à l'inverse, d'adapter les items des tests externes à ces populations d'élèves afin que toutes et tous puissent être évalués (Flip+, 2023). De même, de nombreux travaux portent sur les aménagements et adaptations qui permettent aux élèves de valider leurs compétences avec des mesures qui permettent de compenser leurs désavantages. Au-delà des évaluations durant le parcours scolaire, ce qui se passe après l'école pour ces élèves devenus adultes pourrait également renseigner l'efficacité à plus long terme des mesures mises en œuvre durant la scolarité. Les certifications délivrées dans le cadre des formations pratiques INSOS évoquées plus haut sont un exemple d'indicateur qui, si disponible, pourraient être mobilisées.

Finalement, les données disponibles à ce stade ne permettent pas de renseigner les difficultés ou troubles des élèves qui bénéficient des mesures de pédagogie spécialisée (des réflexions sont en cours au niveau national pour organiser une collecte de données à partir des informations contenues dans la PES). Différents indices pointent des problématiques langagières (cf. le nombre de mesures de logopédie, mais pas seulement), émotionnelles ou de comportement. Les troubles du spectre autistique sont également considérés comme un enjeu majeur. Mais on ne dispose pas de données robustes concernant l'ensemble de ces besoins. Les statistiques du canton de Vaud suggèrent quatre catégories principales de besoins qui donnent lieu à une scolarisation en structure intégrative ou séparative : le langage, la personnalité, l'apprentissage et le comportement (StatVd, 2022), avec une part de plus en plus grande du langage et, dans une moindre mesure, de la personnalité. Mieux qualifier les besoins des élèves – au-delà de troubles – serait nécessaire pour penser la réponse la plus appropriée à ces besoins.

Bibliographie

- Bonvin, F. (2023). Quelle identité pour l'école inclusive ? Quand le besoin éducatif particulier devient l'indicateur de la diversité. *Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 24(2). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.7283>
- Bonvin, P. (2022). *Pour un abord efficient de la diversité ordinaire : sens et non-sens de la PES*. Conférence à l'Observatoire de la pédagogie spécialisée, Genève (juin).
- Cecchini, A., Scalabrini, L., Rastoldo, F., & Mouad, R. (2023). Vulnérabilités scolaires et premier diplôme. Le décrochage à l'aune de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans (FO18). *Éclairages*, 1. Genève : SRED. <https://www.ge.ch/document/31153/telecharger>
- Cecchini, A., Dutrévis, M., Guilley, E., & Jaunin, A. (2023). De la petite enfance à la première rentrée scolaire. Portraits et enjeux de transition. *Éclairages*, 3. Genève : SRED.
- Denecker, C., Dutrévis, M., Petrucci, F., & Prospero, O. (à paraître 2024). Évaluation des compétences des élèves genevois. État des lieux, enjeux et perspectives. *Éclairages*, 5. Genève : SRED.
- Denecker, C., Petrucci, F., & Prospero, O. (2023a). *Repères et indicateurs statistiques (RIS) : F1. Compétences des élèves en fin de 4P*. Genève : SRED. <https://www.ge.ch/document/11073/telecharger>
- Denecker, C., Petrucci, F., & Prospero, O. (2023b). *Repères et indicateurs statistiques (RIS) : F2. Compétences des élèves en fin de 8P*. Genève : SRED. <https://www.ge.ch/document/11076/telecharger>
- Dubois, P., St-Pierre, M.-C., Desmarais, C., & Guay, F. (2020). Young adults with developmental language disorder: a systematic review of education, employment, and independent living outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(11), 3786-3800.
- Dutrévis, M., & Brüderlin, M. (2019). *Étude sur les nouveaux dispositifs d'accueil pour élèves primo-arrivants allophones*. Genève : SRED. <https://www.ge.ch/document/14099/telecharger>
- Dutrévis, M., Cecchini, A., & Ducrey, F. (2022). *Vivre la 1P. Regards croisés sur les difficultés de l'entrée en scolarité*. Genève : SRED. <https://www.ge.ch/document/27946/telecharger>
- Flip+ (2023, 8th-9th June). *6th FLIP+ Annual Event. Workshop Inclusivity and SEND in digital assessment. Practice in supporting all learners through digitalization of assessment*. Cambridge, UK.
- Goos, M., Pipa, J., & Peixoto, F. (2021). Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, 100401. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100401>
- Gremion, L., & Monney, C. (2021). *Rapport d'analyse des questionnements et dispositifs de réponse face aux situations de perturbation scolaire dans les cantons romands, récurrences, variations et propositions*. CIIP. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/2992>
- Hrizi, Y., & Mouad, R. (2016). Le décrochage scolaire : un enjeu d'éducation pour tous dans le contexte genevois. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 7, 33-46.
- Jendoubi, V., Guilley, E., & Dutrévis, M. (2019). *Évaluation des classes intégrées (CLI) au cycle d'orientation*. Genève : SRED. <https://www.ge.ch/document/17140/telecharger>
- Kronenberg, B. (2021). *Pédagogie spécialisée en Suisse*. Berne : CDIP.

- Kroska, A., & Harkness, S. K. (2006). Stigma Sentiments and Self-Meanings: Exploring the Modified Labeling Theory of Mental Illness. *Social Psychology Quarterly*, 69(4), 325-348. <https://doi.org/10.1177/019027250606900403>
- Lacaze, L. (2008). La théorie de l'étiquetage modifiée, ou l'« analyse stigmatisée » revisitée. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 5(1), 183-199. <https://doi.org/10.3917/nrp.005.0183>
- Lanners, R. (2022). Maîtrise des coûts ou la gestion des ressources en pédagogie spécialisée. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 12(2), 2.
- Lasplacettes, G., & Guyon, R. (2017). À l'école des dispositifs. *Diversité*, 190. Réseau Canopé/DES.
- Le Roy-Zen Ruffinen, O. (2022). *Repères et indicateurs statistiques (RIS) : D2. Transitions entre l'enseignement primaire et secondaire I*. Genève : SRED. <https://www.ge.ch/document/11031/telecharger>
- Merton, R. K. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193. <https://doi.org/10.2307/4609267>
- Mouad, R., & Rastoldo, F. (2022). *Repères et indicateurs statistiques (RIS) : D5. Transitions à l'intérieur de l'enseignement secondaire II*. Genève : SRED. <https://www.ge.ch/document/11040/telecharger>
- Petrucchi, F. (2023). *Repères et indicateurs statistiques (RIS) : F4. Compétences des élèves en fin de 11e*. Genève : SRED. <https://www.ge.ch/document/11096/telecharger>
- Ramus, F. (2018). Difficultés en lecture et dyslexie : Comment intervenir avant même un diagnostic ? *Administration et éducation*, 157, 109-117.
- Rastoldo, F., & Mouad, R. (2022). *Repères et indicateurs statistiques (RIS) : D3. Transitions à l'intérieur de l'enseignement secondaire I*. Genève : SRED. <https://www.ge.ch/document/11036/telecharger>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3, 16-20.
- SRED (2022). *Indicateurs du décrochage de la formation : 1. Interruptions de formation entre deux rentrées scolaires consécutives (décrochages intra- et interannuels)*. Genève : Observatoire du décrochage scolaire/SRED. <https://www.ge.ch/document/12660/telecharger>
- StatVd. (2022). Enseignement spécialisé : *Hausse des élèves intégrés en classe ordinaire (No 6)*. Statistiques Vaud.
- Wolters, S. (2023). *Rapport sur l'éducation en Suisse*. Aarau : CSRE.
- Zesiger, P., & Ardanouy, E. (2021). L'efficacité des prises en charge des troubles des apprentissages du langage écrit : que disent les revues systématiques ? *ANAE (Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant)*, vol. 173, p. 415-431.

Sigles et abréviations

BEPH	(Enfants à) besoins éducatifs particuliers ou handicapés
CCSA	Centre de consultation spécialisé en autisme
CLI(M)	Classe intégrée (mixte)
CO	Cycle d'orientation
CPR	Commission pluridisciplinaire de recommandation
DESI	Direction d'établissements spécialisés et de l'intégration
DIP	Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse
ECFP	École de formation préprofessionnelle
ECPS	École de pédagogie spécialisée
ECOFFP	École d'orientation et de formation pratique
EP	Enseignement primaire
EPS	Éducation précoce spécialisée
EPS-JE	Éducation précoce spécialisée en jardin d'enfants
ES	Enseignement spécialisé
ESII	Enseignement secondaire II
HUG	Hôpitaux universitaires de Genève
OEJ	Office de l'enfance et de la jeunesse
PES	Procédure d'évaluation standardisée
SAPE	Structure d'accueil de la petite enfance
SEI	Service éducatif itinérant
SPES	Soutien pédagogique en enseignement spécialisé
SPS	Service de la pédagogie spécialisée
SRED	Service de la recherche en éducation

Indicateurs de la pédagogie spécialisée

Édition 2023

Les indicateurs de la pédagogie spécialisée sont produits annuellement par le service de la recherche en éducation (SRED) dans le cadre des missions de l'observatoire de la pédagogie spécialisée. S'il s'agit d'une publication du SRED, la production de ces indicateurs bénéficie largement des expertises respectives des différents services du département et de la réflexion collective menée lors des séances de l'observatoire. Ils permettent un monitoring des mesures octroyées ainsi qu'une évaluation de leurs effets sur le parcours des élèves. En cela, ces indicateurs participent à une analyse de la politique menée à Genève en matière de pédagogie spécialisée tout en proposant des leviers d'action pour faire évoluer ce domaine.