

CADRE DE RÉFÉRENCE

des prestations d'enseignement
spécialisé et de conseil et soutien
de l'office médico-pédagogique

Édition 2026

Le personnel de l'OMP se réfère aux Boussoles Intranet de l'OMP pour les documents cadres (directives, procédures, instructions métier, guides, etc.).

Ce document utilise le langage épicène et inclusif, conformément à la directive transversale de l'Etat de Genève (EGE-07-05_v1 du 20 mai 2021).

Conception et réalisation : Coralie Nassi

PRÉAMBULE

L'enseignement spécialisé à Genève est un pilier essentiel du développement des compétences et des apprentissages des enfants et des jeunes du canton à besoins éducatifs particuliers, en situation de handicap ou en vulnérabilités. Cet enseignement – fondé sur l'interdisciplinarité, le développement professionnel continu et une offre diversifiée de prestations adaptées – se déploie aujourd'hui dans une perspective plus globale de l'école pour toutes et tous, en lien avec l'enseignement régulier.

L'élaboration d'un cadre de référence des prestations de l'office médico-pédagogique (ci-après OMP) est indispensable pour préciser, dans le cadre du Règlement sur la pédagogie spécialisée (ci-après RPSpéc), la mission de l'office, décrire les différentes prestations qui y sont mises en œuvre et les rôles du personnel qui y travaille, ou encore pour présenter les valeurs qui sous-tendent les actions menées auprès des élèves, des enfants et des jeunes.

Ce cadre de référence a pour objectifs de définir les lignes directrices des structures et dispositifs de l'office et de fédérer les collaboratrices et les collaborateurs autour des enjeux et des prestations qui doivent être délivrées aux élèves, aux enfants et aux jeunes.

Pour l'OMP, cet outil constitue également une réponse à un besoin de clarification et d'explication de nos prestations pour les collaboratrices et collaborateurs de terrain, mais également pour les prestataires, les associations de familles et les principaux partenaires de l'OMP. Ce besoin a émergé à la suite de différentes consultations auprès de ces actrices et acteurs et après plusieurs audits. Il s'adresse donc avant tout aux professionnelles et professionnels qui œuvrent chaque jour auprès des élèves, mais également aux familles, aux partenaires de l'OMP et à toute personne intéressée par la pédagogie spécialisée à Genève.

Le cadre de référence s'inscrit dans le RPSpéc. Son périmètre comprend les prestations d'enseignement spécialisé et de conseil et soutien. Il ne couvre donc pas l'entier des prestations qui

apparaissent dans ce règlement et placées sous la responsabilité de l'OMP, comme les prestations du domaine thérapeutique ou les transports, mais apporte un éclairage spécifique dans le champ décrit.

Ce document n'a pas été pensé nécessairement pour être lu de bout en bout, mais pour y extraire des éléments et des informations en lien avec des besoins ou des questionnements spécifiques.

Pour rédiger le cadre de référence, une large consultation des corps professionnels concernés a été organisée par le biais de groupes de travail, afin de mettre en lumière les actions concrètes menées dans différents contextes et de pouvoir s'y référer pour promouvoir les missions et les valeurs de l'OMP. Ce référentiel constitue un document collaboratif et plusieurs personnes ont contribué à sa rédaction, qu'elles en soient vivement remerciées, avec un coup de chapeau particulier pour le service de l'enseignement, de l'évaluation et du suivi de l'élève (SEESE) de l'OMP qui en a assuré la direction rédactionnelle durant ces nombreux mois d'écriture à mains multiples.

Ce cadre, dépendant des orientations institutionnelles et politiques, est évolutif et fera ainsi l'objet de mises à jour régulières, afin d'être en adéquation avec les transformations de l'office, et plus largement du domaine de la pédagogie spécialisée. Il illustre une ambition partagée : construire, avec rigueur et humanité, les réponses pédagogiques et éducatives d'aujourd'hui et de demain.

Bonne lecture !

Éric Tamone
Directeur général OMP

TABLE DES MATIÈRES

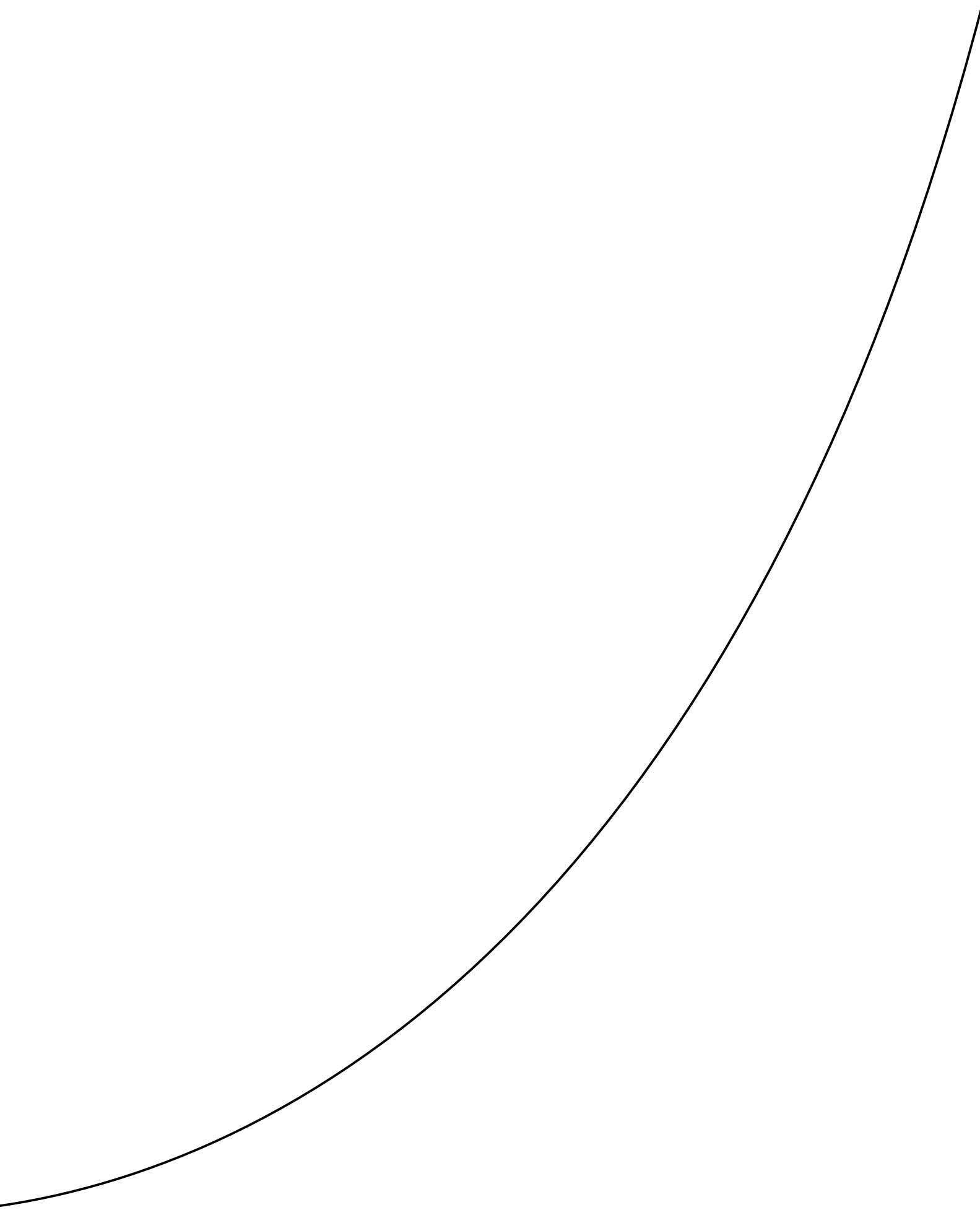
PRÉAMBULE	3
LISTE DES ACRONYMES ET SIGLES	6
PARTIE I – INTRODUCTION	9
1. Les objectifs du cadre de référence	9
2. Les dates clés	9
3. Les missions et valeurs de l'office	10
PARTIE II – LE CONTEXTE LEGAL ET POLITIQUE	13
4. Le cadre légal et les conventions	13
4.1. Au niveau international	13
4.2. Au niveau fédéral	14
4.3. Au niveau intercantonal	14
4.4. Au niveau cantonal	15
5. La pédagogie spécialisée à Genève : trois textes légaux fondamentaux	15
5.1. L'accord inter-cantonal.....	16
5.2. La Loi sur l'instruction publique (LIP).....	17
5.3. Le règlement cantonal sur la pédagogie spécialisée (RPSpec)	17
6. Les options politiques – une place pour chaque enfant	18
6.1. Le droit à l'école pour toutes et tous.....	18
6.2. Le concept d'inclusion, quelques repères	19
7. La scolarité et les mesures de pédagogie spécialisée	20
7.1. Les mesures individuelles renforcées.....	20
7.2. La scolarité en enseignement spécialisé	20
PARTIE III – LA PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE	23
8. Les trois niveaux de référentiel de l'OMP	24
9. Les conditions cadres et principes transversaux pour une prise en charge de qualité	25
9.1. Les objectifs institutionnels, les parcours scolaires, les besoins éducatifs particuliers et le projet global de formation	26
9.2. L'environnement	26
9.3. Les équipes : composition, expérience et pratiques professionnelles	26
9.4. Les collaborations avec les familles et les partenaires de l'OMP	27
10. L'enseignement et l'évaluation	28
10.1. Enseignement et conditions d'apprentissage	28
10.2. Évaluation et progression des apprentissages	30
11. Les équipes multiprofessionnelles	31
11.1. L'activité des directrices et directeurs d'établissement d'enseignement spécialisé, de conseil et soutien	31
11.2. L'activité des responsables pédagogiques d'un dispositif de l'enseignement spécialisé ..	32
11.3. L'activité des enseignantes spécialisées et enseignants spécialisés	32
11.4. L'activité des éducatrices sociales et éducateurs sociaux	35
11.5. L'activité des assistantes socio-éducatives et assistants socio-éducatifs.....	37
11.6. L'activité des thérapeutes	37

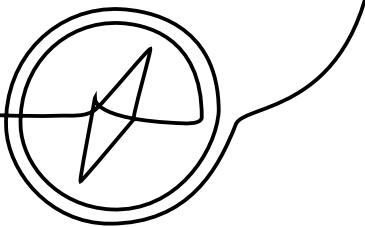
11.6.1. L'activité des psychologues, médecins ou psychothérapeutes assumant une fonction de responsable thérapeutique	38
11.6.2. L'activité des logopédistes	41
11.6.3. L'activité des thérapeutes en psychomotricité	42
12. Les dimensions collaboratives	44
12.1. Les réunions d'équipe et séances bilatérales ou tripartites	45
12.2. Les relations famille-école	46
12.3. La collaboration en réseau et les partenaires de l'OMP	47
13. Le parcours scolaire et les transitions institutionnelles	48
13.1. Principes clés pour un parcours scolaire cohérent et des transitions institutionnelles harmonieuses	49
13.2. Aspects organisationnels, démarches et outils de la transition vers le secteur adulte	50
PARTIE IV – LES DIFFERENTS CONTEXTES DES PRESTATIONS DE PEDAGOGIE SPECIALISEE.....	55
14. La pédagogie spécialisée au sein de l'enseignement spécialisé	55
14.1. Les structures intégratives : les classes intégrées	56
14.2. Les structures en site propre : les écoles de pédagogie spécialisée	57
14.3. Les centres de compétences.....	57
15. La pédagogie spécialisée et les prestations thérapeutiques au sein de l'enseignement régulier	59
15.1. Action directe et prévention : les équipes pluridisciplinaires	60
15.2. Analyse et intervention : le dispositif ressource mobile et les équipes thérapeutiques ressources	60
15.3. Le soutien pédagogique d'enseignement spécialisé	61
15.4. Prestation d'éducation précoce spécialisée : le CIPA-inclusion	62
16. Les prestations particulières au sein d'autres environnements	62
16.1. Prise en charge résidentielle : les foyers.....	62
16.2. Accueil préscolaire : les Sources Bleues.....	63
16.3. Prestations à l'hôpital : l'École à l'Hôpital	63
16.4. Relais au secondaire I : le dispositif relais externe	63
16.5. Remobilisation au secondaire II: le dispositif des parcours individualisés.....	64
16.6. Prestation d'enseignement spécialisé au sein du centre de détention et d'observation pour mineurs la Clairière	64
PARTIE V – LA FORMATION CONTINUE	67
17. Enjeux de la formation continue	67
17.1. Enjeux de qualité des prestations offertes aux usagères et usagers (élèves et familles) ...	67
17.2. Enjeux de santé au travail	68
18. Modalités de formation continue	68
19. Accompagnement sur mesure des personnes et des collectifs de professionnelles et professionnels par des coordinatrices et coordinateurs pédagogiques.....	69
20. Missions du secteur de la formation continue pédagogique.....	70
MOT DE LA FIN	72
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ET VIDEOGRAPHIQUES.....	73

LISTE DES ACRONYMES ET SIGLES

AEMO	Action éducative en milieu ouvert
AFP	Attestation fédérale de formation professionnelle
AI	Assurance invalidité
AICPS	Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée
AIS	Assistante ou assistant à l'intégration scolaire
AS	Assistante sociale ou assistant social
ASE	Assistante socio-éducative ou assistant socio-éducatif
BEP	Enfant à besoins éducatifs particuliers
BIC	Bureau de l'intégration et de la citoyenneté
CCDV	Centre de compétences pour déficits visuels
CCI	Commission cantonale d'indication
CCS	Centre de compétences en surdité
CCSI	Centre de contact Suisses-immigrés
CD-OMP	Coordinatrice ou coordinateur de discipline de l'OMP
CE	Cycle élémentaire (ou cycle 1)
CFC	Certificat fédéral de capacité
CIF	Classification internationale du fonctionnement
CIIP	Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin
CIPA	Centre d'intervention précoce en autisme
CLI ACCES II	Classe intégrée de l'accueil de l'enseignement secondaire II
CLI CO	Classe intégrée du cycle d'orientation
CLI EP	Classe intégrée de l'enseignement primaire
CLIM CO	Classe intégrée mixte du cycle d'orientation
CLIM EP	Classe intégrée mixte de l'enseignement primaire
CLI R CO	Classe intégrée renforcée du cycle d'orientation
CLI R EP	Classe intégrée renforcée de l'enseignement primaire
CM	Cycle moyen (ou cycle 2)
CO	Cycle d'orientation
CP-OMP	Coordinatrice ou coordinateur pédagogique de l'OMP
C&S	Conseil et soutien
CSPS	Centre suisse de pédagogie spécialisée
CTJ	Centre thérapeutique de jour
CTL	Centre thérapeutique du langage
DIP	Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse
Dir-E	Directrice ou directeur d'établissement
DirES	Directrice ou directeur d'établissement d'enseignement spécialisé, de conseil et soutien
DRE	Dispositif relais externe
DRM	Dispositif ressource mobile
ECFP	École de formation préprofessionnelle
ECOFP	École d'orientation et de formation pratique
ECPS EP	École de pédagogie spécialisée de l'enseignement primaire
ECPS R EP	École de pédagogie spécialisée renforcée de l'enseignement primaire
ECPS Roseraie	École de pédagogie spécialisée de la Roseraie
ECPS R SI-SII	École de pédagogie spécialisée renforcée du secondaire I et II
ECPS SI-SII	École de pédagogie spécialisée du secondaire I et II
EO	Enseignement obligatoire (primaire et secondaire I)
EP	Enseignement primaire
EPA	École protestante d'altitude
EPH	Établissement accueillant des personnes handicapées
EPI	Établissements publics pour l'intégration
EPS	Éducation précoce spécialisée
ER	Enseignement régulier (qui regroupe l'EO et l'ESII)
ES	Enseignement spécialisé (qui concerne tous les degrés d'enseignement)

ES II	Enseignement secondaire II
ETR	Équipe thérapeutique ressource
FEE	Fondation pour les enfants extraordinaires
FOJ	Fondation Officielle de la Jeunesse
GIAP	Groupement intercommunal pour l'animation parascolaire
HUG	Hôpitaux universitaires de Genève
IOSP	Information et orientation scolaires et professionnelles
JEE	Jardin d'enfants Ensemble
LCP	Langage parlé complété
LHand	Loi sur l'égalité pour les personnes en situation de handicap
LIP	Loi sur l'instruction publique
LPSan	Loi fédérale sur les professions de la santé
LSF	Langue des signes française
MDAS	Maîtresse ou maître de discipline artistique ou sportive
MER	Moyens d'enseignement romands
MRC	Médecin responsable de consultation
MSA	Maîtresse ou maître spécialiste d'atelier
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
OEJ	Office de l'enfance et de la jeunesse
OMP	Office médico-pédagogique
OPE	Direction du développement des compétences
ORIF	Organisation romande pour l'intégration et la formation professionnelle
PAI	Projet d'accueil individualisé
PEI	Projet éducatif individualisé
PER	Plan d'études romand
PES	Procédure d'évaluation standardisée
REP	Réseau d'enseignement prioritaire
RPDES	Responsable pédagogique d'un dispositif de l'enseignement spécialisé
RPSpéc.	Règlement sur la pédagogie spécialisée
RT	Responsable thérapeutique
SI (ou CO)	Secondaire I (ou cycle 3 ou cycle d'orientation)
SII	Secondaire II
SEESE	Service de l'enseignement, de l'évaluation et du suivi de l'élève (OMP)
SGIPA	Société genevoise pour l'intégration professionnelle d'adolescents et d'adultes
SEI	Service éducatif itinérant
SEM	Service écoles-médias
SFin	Service des finances et du budget (OMP)
SIT	Syndicat interprofessionnel de travailleuses et travailleurs
SMP	Service médico-pédagogique
SMPy	Service médico-psychologique (OMP)
SOP	Service organisation et planification (OMP)
SPES	Soutien pédagogique en enseignement spécialisé
SPG	Société pédagogique genevoise
SPMI	Service de protection des mineurs
SPS	Service de la pédagogie spécialisée
SRED	Service de la recherche en éducation
SRH	Service des ressources humaines (OMP)
SSP	Syndicat des services publics
TDAH	Troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité
TPAE	Tribunal de protection de l'adulte et de l'enfant
TSA	Troubles du spectre autistique
TTC	Temps de travail en commun
UAP	Unité d'assistance personnelle
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNIGE	Université de Genève
VAE	Validation des acquis de l'expérience





1. Les objectifs du cadre de référence

Le cadre de référence a pour objectifs de présenter les lignes directrices des prestations de pédagogie spécialisée déployées par l’office médico-pédagogique (ci-après OMP) et en particulier l’enseignement spécialisé, ainsi que le conseil et soutien. Il décrit ces prestations et ses articulations avec des documents de référence, en précise les buts et vise à fédérer les collaboratrices et collaborateurs autour d’un certain nombre d’enjeux et des réponses apportées aux élèves pris en charge dans les structures ou bénéficiant de ces prestations.

Si chaque structure et chaque prestation proposée s’inscrit dans un contexte et un historique spécifiques, accueille des enfants et des jeunes avec des caractéristiques et des besoins différents d’un contexte à l’autre, ou encore doit prendre en compte les espaces et les ressources humaines qui lui sont attribuées, ce document vise à mettre en évidence ce qui est partagé, cohésif, incontournable et qui constitue un socle commun pour les différentes prestations de l’office. Cette démarche s’est en effet révélée nécessaire afin de définir, préciser, voire prescrire des lignes directrices pour l’OMP. Les collaboratrices et collaborateurs ont en outre exprimé le besoin de pouvoir s’appuyer sur une base harmonisée qui, une fois posée, permettra de mieux déployer les spécificités des différentes structures et prestations de l’office.

2. Les dates clés

En l’espace de plus d’un siècle, l’OMP, autrefois service médico-pédagogique (SMP), a développé ses prestations de manière à répondre à l’évolution des besoins et de la prise en charge interdisciplinaire des élèves et des enfants ou jeunes. Si la terminologie d’usage pour décrire les troubles et les besoins éduca-

tifs particuliers des élèves ou les prestations proposées s’est transformée au fil des années, la volonté de répondre aux besoins de toutes et tous a toujours été au cœur des préoccupations de l’office.

Les dates clés ci-dessous marquent la naissance de l’office, sa consolidation et sa forme actuelle :

 **En 1908**, le Dr François Naville crée à Genève la commission médico-pédagogique pour pouvoir offrir une prise en charge adéquate aux élèves présentant un handicap ou souffrant de troubles psychiques.

 **En 1958**, le service médico-pédagogique est créé selon la loi sur l’office de la jeunesse du 28 juin 1958. C’est un établissement médical public qui doit contribuer à assurer la prévention, le diagnostic et le traitement des troubles dont sont affectés les enfants et les adolescentes et adolescents. Il collabore étroitement avec l’enseignement spécialisé rattaché à l’enseignement primaire.

 **En 2010**, avec l’intention de mieux répondre aux enjeux de la pédagogie spécialisée, l’office médico-pédagogique est créé, avec le regroupement de l’enseignement spécialisé et du SMP, et une double direction pédagogique et médico-psychologique qui vise un travail interdisciplinaire.

 **En 2023**, une nouvelle direction générale monocéphale est mise en place, avec une direction générale adjointe ; un service des ressources humaines (SRH) ; un service des finances et du budget (SFin) ; un service organisation et planification (SOP) ; un service de l’enseignement, de l’évaluation et du suivi de l’élève (SEESE) et un service médico-psychologique (SMPy).

3. Les missions et valeurs de l'office

L'OMP accomplit ses missions en faveur des élèves et des enfants ou jeunes présentant des besoins éducatifs particuliers, des situations de handicap et/ou des difficultés importantes d'apprentissage et de développement. En l'espace de plus de cent ans, les personnes en charge de ces missions ont déployé des prestations et œuvré afin que chaque enfant et chaque jeune puisse adopter une posture d'apprenante ou d'apprenant, tout en bénéficiant d'un accompagnement adapté à sa situation. Les professionnelles et les professionnels qui y travaillent s'engagent au quotidien à promouvoir une pédagogie interdisciplinaire de qualité, dans le respect du développement et des besoins de chaque élève dans sa singularité. L'OMP met tout en œuvre pour poursuivre ses missions de la manière la plus différenciée et personnalisée possible, et contribue à l'éducation, l'instruction et la formation préprofessionnelle des jeunes mineurs du canton dont il a la charge.

Depuis quelques années, l'OMP et plus largement le domaine de la pédagogie spécialisée à Genève font face à différentes évolutions, ainsi qu'à des redéfinitions organisationnelles. Un des premiers défis que doit relever l'OMP est celui de la réponse à l'augmentation démographique et aux besoins d'accueil scolaire qui en découlent. L'enregistrement des besoins a également évolué depuis la rentrée 2018 et la mise en œuvre de la procédure d'évaluation standardisée (ci-après PES) a redéfini les contours de la demande, ainsi que les pratiques des actrices et acteurs qui gravitent autour de cette procédure. Ainsi, l'OMP et ses partenaires doivent pouvoir adapter leurs offres afin de répondre aux besoins diversifiés et parfois très hétérogènes des enfants et des jeunes (en termes de nature ou d'intensité des troubles), tout en tenant compte des principes énoncés dans la loi sur l'instruction publique (LIP) et le règlement sur la pédagogie spécialisée (RPSpéc) qui privilient les solutions intégratives aux solutions séparatives.

L'OMP évolue constamment, s'adapte et régule les besoins qui émergent en réorganisant et en développant ses prises en charge et prestations. L'office est le reflet des évolutions, des problé-

matiques et des enjeux sociétaux émergeants et joue également un rôle complémentaire à l'enseignement régulier en offrant d'autres modalités d'accompagnement aux élèves qui en ont besoin. Par conséquent, l'offre de prise en charge en matière de pédagogie spécialisée doit continuer à se développer sur un plan à la fois qualitatif et quantitatif, afin de répondre à l'augmentation et à la diversification des situations, tout en tenant compte de la répartition géographique de cette offre.

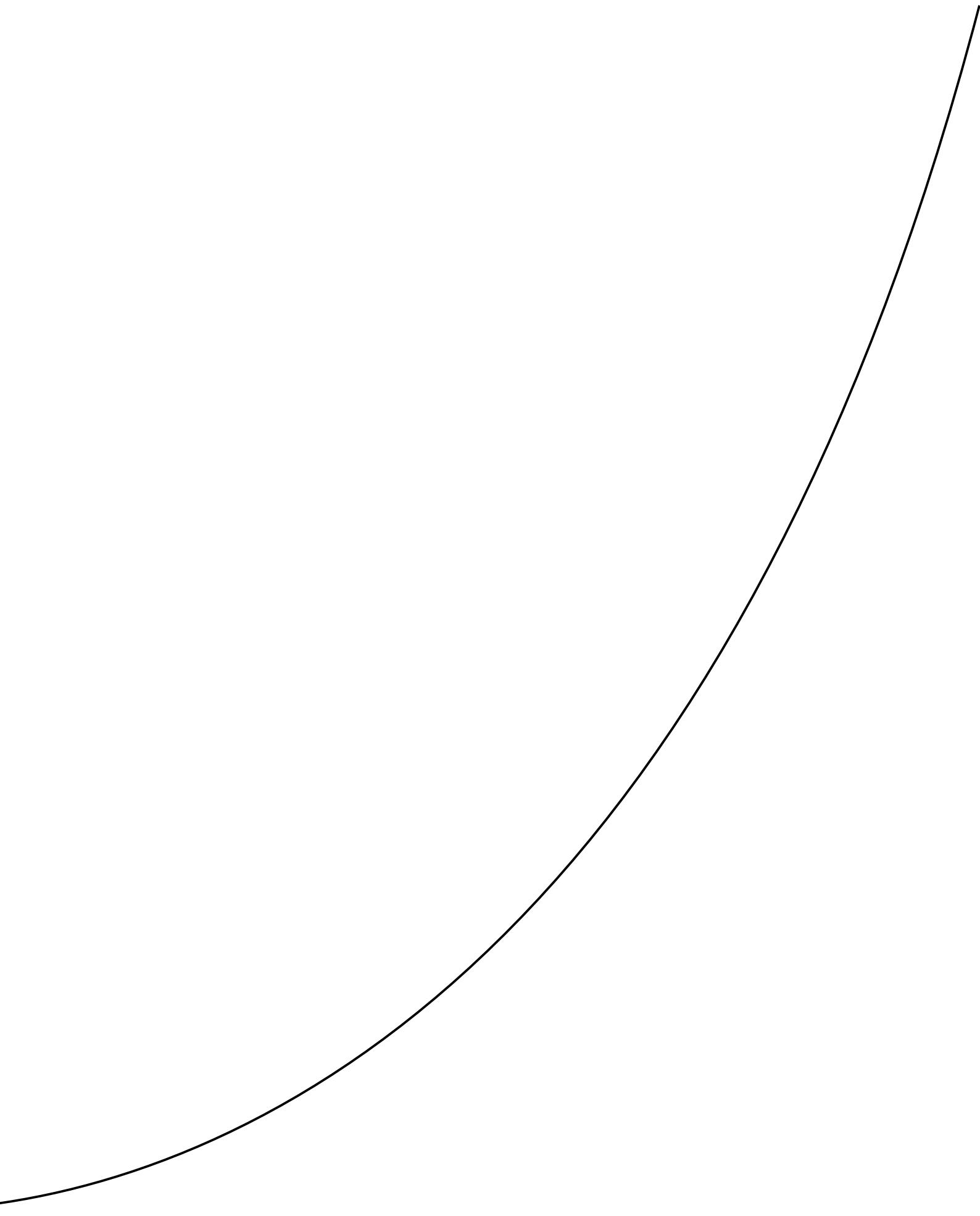
Pour les personnes qui travaillent auprès des élèves, d'autres enjeux sont également au cœur des réflexions telles que les collaborations interprofessionnelles au sein des équipes, la répartition des rôles et des responsabilités de chacune et de chacun ou encore l'importance d'un accompagnement qui réponde aux besoins individuels tout en s'inscrivant dans une collectivité. La coopération entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement régulier est également un enjeu déterminant pour les structures et dispositifs inclusifs et intégratifs. Enfin, ces deux domaines d'intervention sont étroitement intriqués et doivent prendre en compte, à même titre, le parcours global de formation de chaque élève.

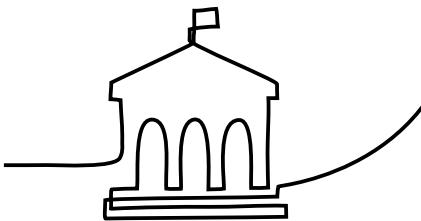
Les dimensions pédagogique, éducative et thérapeutique de l'OMP s'ancrent sur des valeurs qui sous-tendent l'ensemble des actions proposées dans les structures et dispositifs de l'enseignement spécialisé. Ces valeurs sont celles présentées dans les textes internationaux (conventions et déclarations) liés au domaine des enfants à besoins éducatifs particuliers : équité d'accès, droit de chaque enfant à bénéficier d'une formation et d'un cadre qui répondent à ses besoins, qualité de la prise en charge, éthique du service public, partenariat et communication avec les familles et le réseau autour de l'enfant, ou encore droit de regard de l'enfant ou du jeune sur son parcours institutionnel.

La prise en charge des élèves et enfants ou jeunes à besoins éducatifs particuliers implique également de répondre à leurs besoins fondamentaux : un cadre sécurisant (psychiquement et physiquement), des repères et un ancrage (stabilité, rituels, confiance), une prise en charge et des apprentissages adaptés au développement de chacune et chacun, une reconnaissance et un cadre favorisant la construction identitaire. Les réponses à ces besoins fonda-

mentaux s'actualisent à travers une diversité des modes de prise en charge qui se traduit dans les différentes typologies de structures et dispositifs proposés par l'OMP. Le travail réalisé dans ces structures et dispositifs nécessite une réflexion permanente quant à la qualité des prestations et des réponses à apporter aux besoins évoqués.

En synthèse, la mission de l'OMP est de prendre soin du développement et des apprentissages des enfants et des jeunes du canton à besoins éducatifs particuliers, en situation de handicap ou en vulnérabilités en offrant des prestations de soutien, de soins et d'enseignement spécialisé. La finalité est de leur permettre, à l'âge adulte, d'occuper pleinement la place qui leur revient au sein de la société.





4. Le cadre légal et les conventions

L'OMP et les différents prestataires de pédagogie spécialisée s'appuient sur plusieurs textes internationaux, fédéraux et cantonaux (conventions, constitutions, lois ou encore règlements) qui constituent les fondements et le socle de la prise en compte de tous les enfants et individus. Différents articles de ces textes fondateurs mettent en évidence le droit pour chaque enfant de bénéficier d'une éducation adaptée à ses besoins.

4.1. Au niveau international

La convention de New York du 13 décembre 2006 relative aux [droits des personnes handicapées \(RS 0.109\)](#):

Les articles 7 (sur les enfants handicapés), 23 (sur le respect du domicile et de la famille) et 24 (sur l'éducation où il est question que le système éducatif garantisse l'insertion scolaire à tous les niveaux et offre, tout au long de la vie, des possibilités d'éducation) sont plus particulièrement en lien avec l'action de l'OMP.

La convention de New York du 20 novembre 1989 relative aux [droits de l'enfant \(RS 0.107\)](#):

L'article 23 de la Convention internationale des droits de l'enfant concerne spécifiquement les enfants à besoins éducatifs particuliers et la nécessité, pour les États parties, de développer les conditions qui favorisent leur autonomie, leur participation active à la vie de la collectivité, leur formation ou encore leur accès aux soins.

D'autres textes internationaux, sans être des textes législatifs, offrent également des éléments intéressants à prendre en compte dans le domaine de la pédagogie spécialisée.

Il s'agit de :

La déclaration de Salamanque du 10 juin 1994 et son cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux (conférence organisée par l'UNESCO en coopération avec le Gouvernement espagnol):

Un extrait de la déclaration de Salamanque permet de mettre en évidence les valeurs qui président dans ce texte :

«Nous sommes convaincus et nous proclamons que :

✓ l'éducation est un droit fondamental de chaque enfant qui doit avoir la possibilité d'acquérir et de conserver un niveau de connaissances acceptable,

✓ chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres,

✓ les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins,

✓ les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins,

✓ les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous; en outre, elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier.» (p.8)

Le rapport de l'UNESCO relatif aux « [principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous](#) » de 2009 :

Ce rapport décrit le concept d'inclusion et ses principes directeurs avec pour but d'informer et de sensibiliser les personnes

à la thématique de l'accès à l'éducation pour toutes les apprenantes et tous les apprenants.

 [La Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la santé](#) (CIF) élaborée par l'OMS en 2001 qui vient remplacer la Classification Internationale du Handicap de 1980 :

La CIF précise que le fonctionnement et le handicap sont des concepts multidimensionnels qui permettent de mettre en avant l'interaction dynamique entre plusieurs composantes :

- ✓ Les fonctions organiques et les structures anatomiques des individus ;
- ✓ Les activités que font les individus et les domaines de la vie auxquels ils participent ;
- ✓ Les facteurs environnementaux et les facteurs personnels qui influencent leur participation.

Ainsi, la CIF ne classifie plus les individus, mais bien le fonctionnement des individus.

4.2. Au niveau fédéral

 [La constitution fédérale de la Confédération suisse de 1999](#) (Cst. ; RS 101);

On y trouve notamment la référence à l'âge de la prise en charge dans l'enseignement spécialisé : «*Les cantons pourvoient à une formation spéciale suffisante pour les enfants et adolescents handicapés, au plus tard jusqu'à leur 20e anniversaire.*» (art. 62, al. 3).

 [Le code civil suisse](#) (CC ; RS 210);

 [La loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées](#) de 2002 (LHand; RS 151.3)

L'article 20 précise :

1 *Les cantons veillent à ce que les enfants et les adolescents handicapés bénéficient d'un enseignement de base adapté à leurs besoins spécifiques.*

2 *Ils encouragent l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé.*

3 *Ils veillent notamment à ce que les enfants et les adolescents qui ont des difficultés de perception ou d'articulation ainsi que leur proche entourage puissent apprendre une technique de communication adaptée à ces difficultés.*

Dans son message du 7 septembre 2005 sur la législation d'exécution concernant la RPT, le Conseil fédéral émet deux réserves à propos de l'article 20, alinéa 2 :

- par la formule « pour autant que cela soit possible », le Parlement entendait établir le principe de proportionnalité pour les cantons également ;
- par ailleurs, l'intégration ne correspond pas forcément à l'intérêt bien compris de la personne en situation de handicap ; il convient d'examiner chaque cas selon la compétence voulue.

4.3. Au niveau intercantonal

Sans être un texte législatif, il est intéressant d'examiner un texte intercantonal en lien avec le domaine de la pédagogie spécialisée. Il s'agit de :

 [La déclaration de la Conférence intercantionale](#) de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003 :

Cette déclaration vise à réaffirmer les valeurs éducatives de l'école en rappelant les finalités et objectifs de l'école publique qui assume notamment des missions d'instruction et de transmission culturelle auprès de tous les élèves. Dans ce sens, l'école doit offrir une éducation de qualité et assurer la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacune et chacun de développer ses potentialités de manière optimale au sein d'un climat scolaire sécurisant.

 [Le plan d'études romand](#) (PER) constitue le document de référence de l'école publique genevoise, visant à garantir une cohérence des prises en charge des élèves déployées dans les différents établissements scolaires du canton, de la première année du cycle 1 jusqu'au terme de la scolarité obligatoire, que ce soit dans ceux

de l'enseignement régulier ou dans ceux de pédagogie spécialisée.

La structuration du PER et l'organisation de son réseau d'objectifs d'apprentissage présentent l'avantage d'offrir quantité de pistes pour aménager des parcours scolaires qui soient adaptés aux différents profils des élèves accueillis en enseignement spécialisé, tout en garantissant des fondamentaux identiques. Il soutient un principe d'accessibilité au savoir pour chaque enfant.

L'usage du PER comme outil de référence permet d'entretenir un rapport à la norme qui encourage le maintien d'un niveau d'exigence et d'une ambition quant au projet visé pour l'élève et aux moyens mis en œuvre par les professionnelles et professionnels.

§ Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (AICPS ; RS/GE C 1 08);

4.4. Au niveau cantonal

§ Constitution de la République et canton de Genève (Cst-GE ; RS/GE A 2 00);

§ Loi autorisant le Conseil d'Etat à adhérer à l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (L-AICPS ; RS/GE C 1 08.0);

§ [Loi sur l'instruction publique](#) (LIP ; RS/GE C 1 10);

§ [Règlement sur la pédagogie spécialisée](#) (RPSpéc);

§ Règlement de l'enseignement primaire (REP ; RS/GE C 1 10.21);

§ Règlement du cycle d'orientation (RCO ; RS/GE C 1 10.26);

§ Règlement de l'enseignement secondaire II et tertiaire B (REST ; RS/GE C 1 10.31);

§ Loi fédérale sur les professions de la santé (LPSan);

§ Loi d'application du code civil suisse et d'autres lois fédérales en matière civile (LaCC ; RS/GE E 1 05);

§ Loi sur l'enfance et la jeunesse (LEJ ; RS/GE J 6 01);

§ Règlement d'application de la loi sur l'enfance et la jeunesse (REJ ; J6 01.01);

§ Loi sur l'accueil à journée continue (LAJC ; J 6 32);

§ Règlement d'application de la loi sur l'accueil à journée continue (RAJC ; J 6 32.01).

5. La pédagogie spécialisée à Genève: trois textes légaux fondamentaux

La pédagogie spécialisée vise à soutenir toutes les facettes du développement de l'enfant à travers un projet de formation global et par le biais d'une approche interdisciplinaire qui se décline différemment selon ses besoins et selon les structures et dispositifs de l'OMP. Ce projet de formation doit permettre au futur adulte de trouver sa place dans la société. Ainsi, le postulat fondamental défendu par l'OMP est que tout enfant et élève peut être dans une posture d'apprenant et développer ses compétences individuelles dans le cadre d'une prise en charge collective.

Comme le rappelle l'article 2, alinéa 2 du règlement sur la pédagogie spécialisée ([voir chapitre 5.3](#)) «La formation dans le domaine de la pédagogie spécialisée fait partie du mandat public de formation et privilégié les solutions intégratives aux solutions séparatives, dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'élève concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaire.» Dans cette logique de promotion de l'intégration, les prestations déployées à l'OMP se réfèrent notamment aux outils de l'école publique genevoise que sont le plan d'étude romand (PER) et la procédure d'évaluation standardisée (PES).

À Genève, sur le plan légal, la pédagogie spécialisée s'appuie notamment sur trois textes fondamentaux : l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (AICPS), la loi sur l'instruction publique (LIP) et le règlement cantonal sur la pédagogie spécialisée (RPSpéc).

5.1. L'accord inter-cantonal

L'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (AICPS) a été adopté le 25 octobre 2007 par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, et est entrée en vigueur le 1er janvier 2011.

Le canton de Genève a adhéré à l'AICPS par acte du 18 décembre 2008, avec une entrée en vigueur au 24 février 2009 (L-AICPS), et le DIP a été chargé de son exécution (article 2 L-AICPS).

L'AICPS réglemente non pas les offres et mesures de pédagogie spécialisée en tant que telles (elles le sont au niveau cantonal), mais la collaboration intercantionale. Cette dernière s'opère essentiellement à travers l'application de trois instruments développés en commun, à savoir une terminologie uniforme qui facilite la collaboration entre cantons, des normes de qualité uniformes et une procédure d'évaluation standardisée (PES) qui a pour objectif de déterminer les besoins individuels des élèves.

Les deux premiers instruments que sont la terminologie uniforme et les standards de

qualité concernant les prestataires ont été adoptés le 25 octobre 2007 par l'Assemblée plénière de la CDIP.

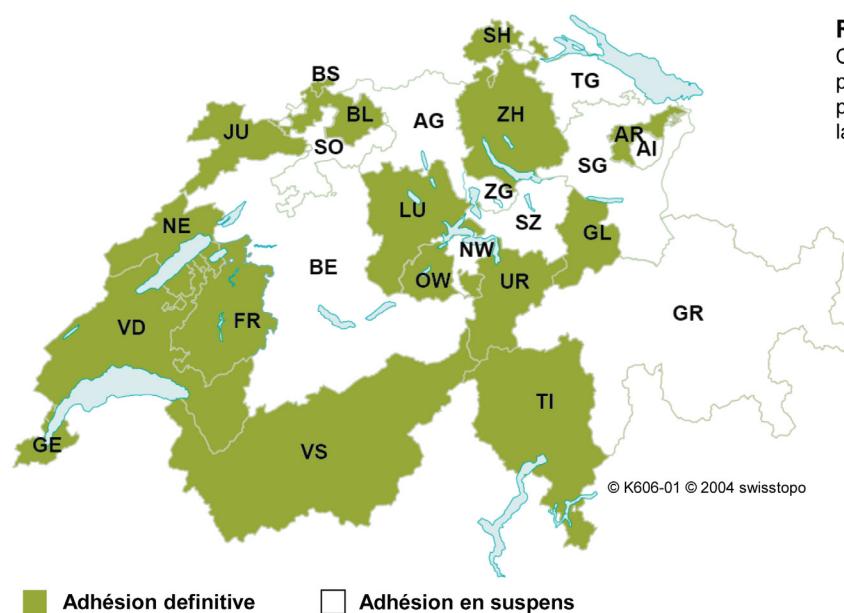
Le troisième instrument, la procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels (PES), a nécessité plusieurs années de travail conceptuel et expérimental. Cette dernière a été mise en œuvre à Genève dès 2018.

Enfin, l'AICPS prévoit que chaque canton élabore un concept cantonal de pédagogie spécialisée, ce dont Genève s'est doté en 2021 avec l'adoption et l'entrée en vigueur du RPSpéc, qui constitue le concept cantonal genevois.

L'objectif de l'AICPS est de prévoir une collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée entre les différents cantons signataires, dans le but de respecter les obligations découlant de la Constitution fédérale de la Confédération suisse (Cst. ; RS 101), de l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS ; RS/GE C 1 06) et de la loi sur l'égalité pour les personnes en situation de handicap (LHand ; RS 151.3).

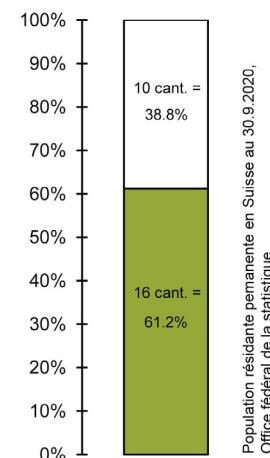
Les cantons suivants sont signataires de l'AICPS :

Procédures d'adhésion au concordat de pédagogie spécialisée



Rapport à la population résidente

Cantons groupés en fonction de l'état de la procédure d'adhésion au concordat sur la pédagogie spécialisée et mis en relation avec la population résidente



(source: <https://edudoc.ch/record/210900?ln=de>)

L'accord définit en particulier l'offre de base qui assure la formation et la prise en charge des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers. Il prévoit une obligation pour les cantons de promouvoir l'intégration de ces enfants et de ces jeunes dans l'école ordinaire, et institue un engagement à utiliser les instruments communs.

On y trouve ainsi des éléments généraux en matière de droits aux mesures de pédagogie spécialisée, de définition de l'offre de base en la matière, et des instruments d'harmonisation et de coordination. La plupart des dispositions de l'accord ont été concrétisées au niveau cantonal en étant intégrées au sein des articles 28 à 36 de la loi sur l'instruction publique (LIP ; RS/GE C 1 10).

Les articles 2, 4, 5 et 7 de l'AICPS sont en lien avec les missions de l'OMP et le déploiement de ses structures. On y retrouve les principes fondamentaux de la formation dans le domaine de la pédagogie spécialisée, ainsi que l'offre de base en matière de pédagogie spécialisée qui comprend notamment les mesures de pédagogie spécialisée, le conseil et soutien ou encore l'éducation précoce spécialisée.

5.2. La Loi sur l'instruction publique (LIP)

À Genève, [la Loi sur l'instruction publique \(LIP, RS/GE C 1 10\)](#) en vigueur depuis janvier 2016, présente les principes qui prévalent pour la pédagogie spécialisée dans le chapitre V :

«**1** En référence aux principes de l'école inclusive mentionnés à l'article 10, alinéa 2, de la présente loi et à l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, du 25 octobre 2007, le département met en place les mesures de pédagogie spécialisée destinées aux enfants et aux jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés.
2 Les plans d'études constituent la référence commune à tous les élèves qui fréquentent l'école, quels que soient leurs besoins particuliers.» (art.28).

Les articles qui suivent définissent les ayants droit et les enfants à besoins éducatifs particuliers (art.29 et 30). Ils font référence à la procédure d'évaluation standardisée (PES) pour la détermination du besoin et précisent les critères d'octroi des prestations définis par voie réglementaire (art.31). Il est par ailleurs spécifié que les parents sont associés au processus (art.32, al.2). Enfin, l'article 33 présente les prestations de pédagogie spécialisée :

«**1** Les prestations comprennent :
a) le conseil, le soutien, l'éducation précoce spécialisée, la logopédie et la psychomotricité ;
b) des mesures de pédagogie spécialisée dans un établissement d'enseignement régulier ou spécialisé ;
c) la prise en charge en structure de jour ou à caractère résidentiel dans une institution de pédagogie spécialisée.

2 Les transports nécessaires et les frais correspondants sont pris en charge pour les enfants et les jeunes qui, du fait de leur handicap, ne peuvent se déplacer par leurs propres moyens entre leur domicile et l'établissement scolaire et/ou le lieu de thérapie.

3 Le catalogue des mesures de pédagogie spécialisée est fixé par règlement. Ce catalogue est soumis annuellement à la commission consultative compétente.

4 Le Conseil d'État fixe les conditions d'accréditation des logopédistes et des thérapeutes en psychomotricité exerçant à titre indépendant en tant que prestataires.»

Ces aspects sont repris dans le règlement cantonal sur la pédagogie spécialisée (RPSpéc).

5.3. Le règlement cantonal sur la pédagogie spécialisée (RPSpéc)

À la fin du mois de juin 2021, le Conseil d'Etat genevois a adopté le [Règlement sur la pédagogie spécialisée \(RPSpéc\)](#), qui vise notamment à préciser la mise en œuvre de la Loi sur l'instruction publique (LIP), ainsi que les rôles et responsabilités des services et instances en matière de mesures de pédagogie spécialisée à l'intention des enfants et jeunes à besoins éducatifs particuliers (le RPSpéc est entré en vigueur le 30 juin 2021). Ce nouveau règlement est venu remplacer le règlement sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (RIJBEP) et le concept cantonal pour la pédagogie spécialisée (CPS).

Ce règlement reprend et détaille, dans l'article 11, les prestations énoncées dans la LIP ([voir chapitre 5.2](#)).

6. Les options politiques – une place pour chaque enfant

6.1. Le droit à l'école pour toutes et tous

L'accès à l'école publique et gratuite constitue l'un des piliers de notre société depuis le 19ème siècle, néanmoins la reconnaissance du droit à l'éducation pour toutes et tous, sans discrimination, n'est formalisée que depuis son inscription dans la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 (CIDE), ratifiée par la Suisse en 1997 et qui a constitué le socle d'un mouvement citoyen et politique de plus en plus large en faveur des droits égaux pour les personnes en situation de handicap. La Déclaration mondiale sur l'éducation pour toutes et tous de l'UNESCO (1990) et la Déclaration de la Conférence mondiale de l'éducation de Salamanque (1994) ont posé les bases de l'«école pour tous», soit une stratégie éducative globale visant à l'intégration des enfants à besoins éducatifs particuliers au sein du «système éducatif normal». La Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées (2006) a ancré le principe d'un «droit à l'éducation sans discrimination» et les Principes directeurs pour l'inclusion de l'UNESCO (2009) ont fourni aux pays des outils pour les aider à rendre leurs plans nationaux d'éducation plus inclusifs.

En écho avec le mouvement international, la Suisse s'est attelée à élaborer sa politique en faveur d'une école qui répond aux besoins de tous les enfants et les jeunes, sans discrimination. Ainsi, depuis 2004, le droit à une formation pour les enfants et adolescents en situation de handicap est inscrit dans la Constitution fédérale et la loi fédérale sur l'élimination des inégalités envers les personnes en situation de handicap (LHand) encourage l'intégration des élèves à besoins spécifiques au sein de l'école régulière. En 2008, la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT) a transféré la responsabilité de la scolarisation des enfants concernés de l'Assurance invalidité aux cantons (ces enfants sont passés d'un statut d'«assurés» à celui d'«élèves» comme

tous les autres) et l'agence nationale du Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) a été créée en 2009 pour favoriser l'encouragement de la pédagogie spécialisée en Suisse. Enfin, en 2011, l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée a défini les principes et l'offre de base en matière de formation et de prise en charge des enfants et des jeunes concernés.

À Genève, des «classes spéciales» existent depuis 1898. Il faut attendre 2010 pour l'entrée en vigueur de la loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (LIJBEP), dont les dispositions sont ensuite intégrées dans la LIP en 2016. Réunissant ainsi l'ensemble des prestations du mandat public de formation au sein d'une même loi, la LIP précise que «les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de chaque élève, en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaire.» (LIP, art.10, al.2).

La feuille de route du DIP pour la législature 2023-2028 confirme le soutien politique en faveur d'une école pour toutes et tous, qui offre à chaque élève une éducation de qualité en respectant la diversité, les besoins, les capacités et le potentiel intellectuel, physique et social de chacune et chacun. Les structures et dispositifs de l'enseignement spécialisé (inclusifs, intégrés ou en site propre) répondent tant aux besoins particuliers des enfants ou des jeunes qu'à la nature et à l'intensité de leurs caractéristiques. Enfin, un climat scolaire favorable, une attention sur le bien-être à l'école, l'encouragement à l'autonomie ou encore un soutien adapté à chaque élève pour qu'il puisse progresser, sont autant d'orientations de la feuille de route du DIP qui visent à permettre aux enfants de développer leur potentiel et leur offrir les meilleures chances de participer et s'épanouir plus tard, en tant qu'adulte, au sein de la société¹.

1 Voir feuille de route 2023-2028 du DIP : <https://www.ge.ch/document/feuille-route-du-dip-2023-2028-mesures-legislature>

6.2. Le concept d'inclusion, quelques repères

L'évolution de l'école vers une éducation pour toutes et tous, sans discrimination et inclusive, implique un changement fondamental de perspective. Les actions éducatives ne sont plus orientées uniquement sur les difficultés de l'enfant et sur la déficience, mais sur l'aménagement pédagogique et environnemental permettant un accueil adapté à tous les enfants ou jeunes. Le handicap n'est plus vu comme une caractéristique personnelle, mais plutôt comme un désavantage socialement construit, résultant de l'inadéquation entre les caractéristiques de l'environnement et les besoins éducatifs particuliers qu'un individu a pour assumer un rôle social attendu, dans un contexte socioculturel et institutionnel donné (OMS, 1980, cité par Pelgrims, 2016). C'est, dans une vision plus interactionniste, en termes de situations vécues, que les questions ont été progressivement posées, plutôt qu'en termes de handicaps ou de déficits référés unilatéralement aux personnes (Plaisance, 2013).

Ce n'est pas aux enfants à besoins éducatifs particuliers de s'adapter aux fonctionnements institutionnels au sein des structures d'accueil et des écoles de l'enseignement régulier, mais bien aux pratiques éducatives et pédagogiques de s'adapter à la diversité des profils des enfants. Il s'agit dès lors de créer les conditions de la participation du plus grand nombre à la vie du groupe-classe ou de l'école, afin de les maintenir, tant que possible, dans l'environnement scolaire régulier et dans leur école de quartier.

La terminologie d'«enfants à besoins éducatifs particuliers» (enfants à BEP) est apparue conjointement à la terminologie d'«inclusion». Elle a une acceptation plus globale que celle d'«enfants en situation de handicap» dans le sens où elle se réfère souvent à la catégorisation internationale suivante (UNESCO, 2008): sont inclus parmi les caractéristiques des enfants à BEP, les déficiences (incapacités d'origine médicales, par exemple déficiences motrices, sensorielles ou neurologiques), les difficultés d'apprentissage (liées à des troubles du comportement ou affectifs) et les désavantages (facteurs socio-économiques, culturels, familiaux et/ou linguistiques).

Le concept d'inclusion se réfère également à la notion de processus, comme le met en exergue l'UNESCO. «L'inclusion est considérée comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants.» (UNESCO, 2005, p.14).

Enfin, l'inclusion suppose également une série de valeurs ou une manière de penser. «L'inclusion comme valeur et comme mode de pensée exige quelque chose de plus. L'inclusion, c'est se faire accepter dans la société, avoir des échanges positifs avec ses pairs et être valorisé pour qui on est. À ce titre, elle doit être «motivée intérieurement» et découler de l'acceptation de la croyance selon laquelle toutes les personnes ont de la valeur et ont le droit d'être incluses dans le groupe. L'inclusion valorise la diversité et permet aux personnes [...] d'avoir réellement la possibilité de nouer des relations significatives.»².

Toutefois, si le concept d'inclusion est largement plébiscité, certaines auteures et certains auteurs relèvent la question déterminante des moyens mis en œuvre pour un accueil inclusif de qualité (Plaisance, 2013). D'autres relèvent également le poids grandissant de la rigidité des normes scolaires et plaident pour une plus grande accessibilité, notion qui invite à mettre en place des conditions permettant à chaque enfant ou jeune d'accomplir les tâches et le rôle d'élève attendus.

Ainsi, l'école inclusive pour toutes et tous est envisagée comme un paradigme, un idéal vers lequel l'école doit tendre. Il s'agit d'un modèle qui se questionne sans cesse et qui s'alimente des nouvelles connaissances et réflexions dans le domaine, ainsi que des expériences réalisées.

² Source : Site Internet de L'Association du Nouveau-Brunswick pour l'intégration communautaire, rebaptisé Inclusion NB en 2022

Le projet d'une école plus inclusive ne signifie pas la disparition des structures intégratives ou en site propre de l'OMP, mais vise à proposer une école adaptée à chacune et à chacun.

7. La scolarité et les mesures de pédagogie spécialisée

7.1. Les mesures individuelles renforcées

Tout enfant ou élève à besoins éducatifs particuliers domicilié sur le canton peut bénéficier dès sa naissance ou durant sa scolarité de mesures ordinaires ou renforcées de pédagogie spécialisée si son développement est compromis, ou lorsqu'elle ou il n'est pas en mesure de suivre l'enseignement de l'école régulière malgré des mesures de soutien (mesures compensatoires, aménagements et adaptations).

Une mesure individuelle renforcée est envisagée lorsque les mesures de soutien dispensées dans le lieu principal de prise en charge ou dans le cadre scolaire de l'enfant ou du jeune, ainsi que les mesures ordinaires de pédagogie spécialisée, sont inadaptées.

Selon l'accord intercantonal (art. 5 AICPS), les mesures de pédagogie spécialisée sont renforcées lorsqu'elle se caractérisent par certains ou l'ensemble des critères suivants : une longue durée ; une intensité soutenue ; un niveau élevé de spécialisation des intervenantes ou intervenants ; des conséquences marquantes sur la vie quotidienne, sur l'environnement social ou sur le parcours de vie de l'enfant.

Une procédure d'évaluation standardisée (PES) est alors initiée en partenariat avec les parents, en principe par le lieu principal de prise en charge, que ce soit l'établissement préscolaire ou scolaire, ou parfois par la ou le médecin ou thérapeute qui suit l'enfant. Cette démarche associe toutes les personnes qui interviennent dans le suivi actuel de l'enfant afin de déterminer ses besoins individuels, avec un objectif d'évaluation globale et pluridimensionnelle. Elle évalue la situation de l'enfant ou du jeune, en

tenant compte des différents contextes dans lesquels elle ou il évolue, des mesures déjà déployées, de ses aptitudes et compétences, des obstacles et facilitateurs liés à son environnement et à son développement.

Le service de la pédagogie spécialisée (SPS) est responsable du suivi et de l'analyse des PES qui lui sont adressées, ainsi que du processus de décision ; le cas échéant, le SPS peut accorder l'octroi d'une mesure renforcée de pédagogie spécialisée. En fonction des besoins et de l'intensité de ceux-ci, cette mesure peut être fournie à l'enfant ou à l'élève :

- durant sa préscolarité, par de l'éducation précoce spécialisée (EPS) dispensée en milieu familial ou au sein de l'établissement de la petite enfance (après 3 ans de suivi en mesure simple) ;
- durant sa scolarité obligatoire, par du soutien pédagogique d'enseignement spécialisé (SPES) dans le cadre de sa classe régulière (au niveau secondaire et dans certains cas au niveau primaire) ;
- subsidiairement aux mesures précédentes, par une orientation en classe intégrée (CLI) ou en école de pédagogie spécialisée (ECPS) lorsque des besoins plus importants le nécessitent.

Selon le type de mesure renforcée de pédagogie spécialisée attribuée, la durée d'octroi peut varier entre 2, 3 et 4 ans, et l'octroi peut être renouvelé. À tout moment durant sa scolarité et dès que l'évolution de l'élève le permet, un projet d'intégration ou de retour en enseignement régulier peut être envisagé et mis en place en collaboration avec l'établissement concerné.

7.2. La scolarité en enseignement spécialisé

La mesure d'enseignement spécialisé s'adresse à des élèves de 4 à 20 ans. La période de 18 à 20 ans permet, si nécessaire, la finalisation du projet de transition. L'enseignement spécialisé offre une scolarité et un encadrement adaptés aux besoins particuliers des élèves, afin de favoriser leur activité d'apprentissage dans ses dimensions sociales, cognitives, socio-affectives et comportementales. Le programme d'apprentissage, de développement de compétences et de connaissances, se réfère au plan d'étude romand (PER) en assurant pour chaque élève un projet individualisé, une diffé-

renciation de l'enseignement et un environnement d'apprentissage stable. Les compétences sociales, de communication et d'autonomie sont aussi développées afin de donner à chacune et chacun le meilleur potentiel au moment de son entrée dans l'âge adulte.

Le service de la pédagogie spécialisée (SPS) octroie les mesures renforcées de pédagogie spécialisée et oriente les élèves vers la filière la plus adaptée à leurs besoins, en fonction des éléments d'évaluation et des besoins individuels définis dans la PES par le réseau de prise en charge et par les parents. Les directrices et directeurs d'établissement d'enseignement spécialisé, de conseil et soutien (DirES) affectent ensuite les élèves dans les différentes structures de l'enseignement spécialisé, avec l'appui du Service de l'organisation et de la planification (SOP) de l'OMP, du Service de l'enseignement, de l'évaluation et du suivi de l'élève (SEESE) de l'OMP et en collaboration avec le Service du suivi de l'élève de l'enseignement obligatoire (EO).

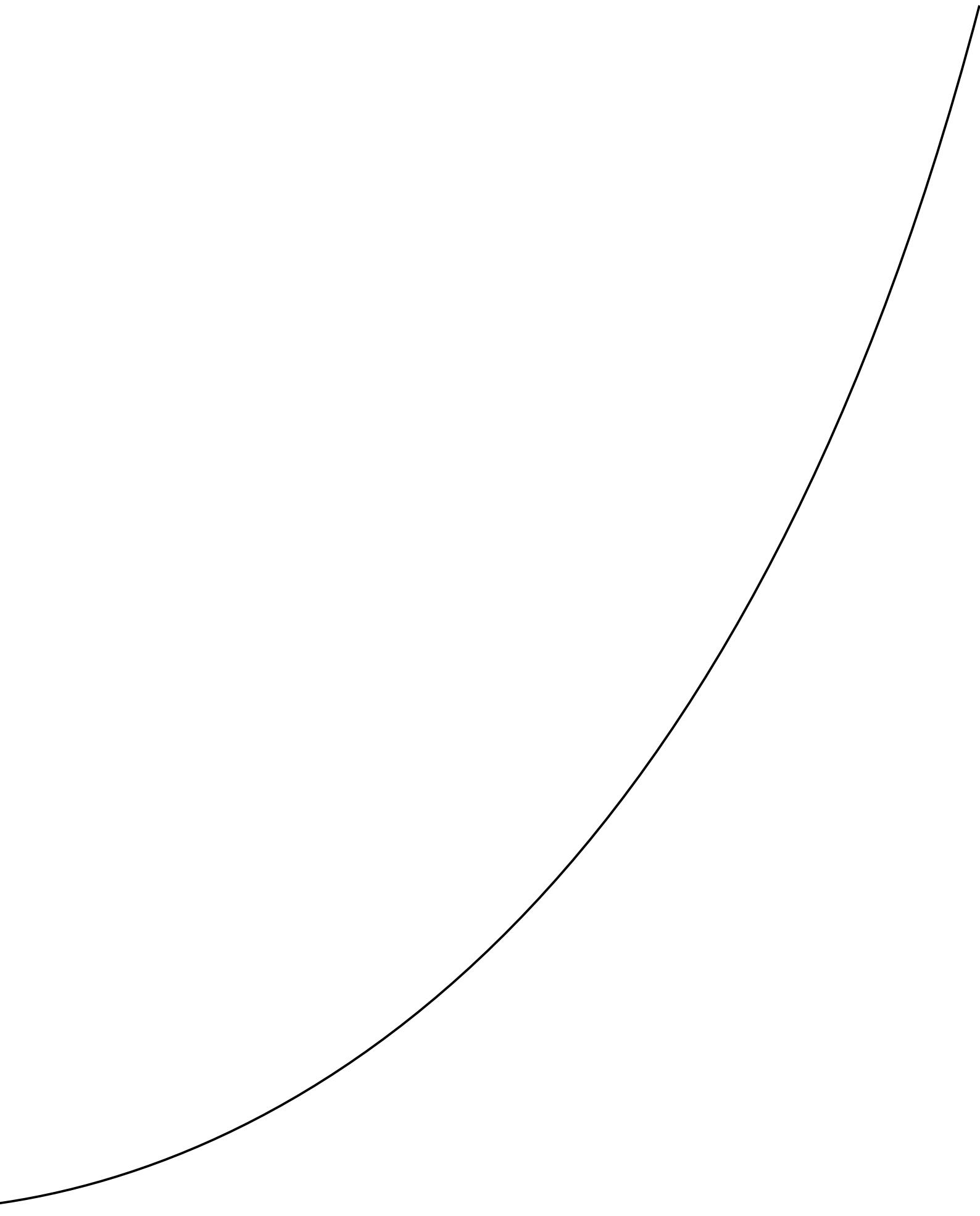
La prise en charge en enseignement spécialisé est assurée par des équipes multiprofessionnelles au sein de classes intégrées dans les établissements de l'école régulière ou au sein d'écoles de pédagogie spécialisée en sites propres, dans des bâtiments qui leur sont dévolus. Elle comprend l'enseignement et l'éducation adaptés aux besoins de l'élève, ainsi que la prestation de conseil et soutien de thérapeutes présents dans ces équipes (logopédistes, thérapeutes en psychomotricité, psychologues). Les élèves bénéficiant d'une scolarité en enseignement spécialisé peuvent présenter des besoins éducatifs particuliers en lien avec des troubles tels que des troubles du spectre autistique (TSA), des troubles dys sévères ou multi dys, des troubles du développement et des apprentissages, des troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) ou encore des retards de développement et de langage pour lesquels les aménagements scolaires, les mesures ordinaires ou les suivis thérapeutiques externes n'ont pas permis ou ne permettraient pas à l'enfant de tirer profit de l'environnement et des prestations qui lui sont dévolues.

Aux besoins éducatifs particuliers s'ajoutent parfois des problématiques de santé des élèves qui font partie de la prise en charge et peuvent influencer la scolarité et le travail des équipes. Un [projet d'accueil individualisé \(PAI\)](#),

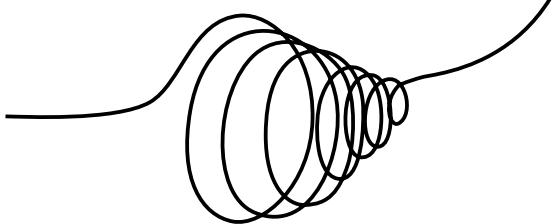
dont le but est de prévenir les complications d'une atteinte à la santé, peut alors être élaboré conjointement par une professionnelle ou un professionnel de la santé, la famille de l'enfant, ainsi que les membres de l'équipe qui prennent en charge l'enfant.

La collaboration des équipes professionnelles avec les familles et la création d'un lien de confiance constituent des éléments essentiels de la prise en charge ([voir chapitre 12.2](#)).

Le cursus scolaire est organisé en parallèle de l'école régulière par cycle d'âge : élémentaire (cycle 1), moyen (cycle 2), secondaire I (cycle 3) et secondaire II. Selon les différentes typologies de besoins et leur intensité, le nombre de professionnelles et professionnels, ainsi que leurs expertises sont adaptés afin de répondre de la manière la plus adéquate au développement global des élèves, à leurs compétences psycho-sociales, à leurs acquisitions scolaires et à leur autonomie ([voir partie IV](#)).



PARTIE III – LA PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE



A Genève, l'enseignement spécialisé est basé sur un modèle interdisciplinaire composé des spécialistes suivants ([voir chapitre 11](#)) : enseignantes et enseignants spécialisés, éducatrices et éducateurs sociaux, psychologues, médecins, logopédistes, thérapeutes en psychomotricité, maîtresses et maîtres de disciplines artistique ou sportive (MDAS) et maîtresses et maîtres spécialistes d'atelier (MSA). Tout ou partie de ces professionnelles et professionnels sont déployés dans les structures de l'OMP en fonction de la typologie et du niveau d'enseignement concerné. Certaines structures bénéficient également d'assistantes et assistants sociaux (AS), d'assistantes et assistants socio-éducatifs (ASE), de personnel de maison, ainsi que d'infirmières et d'infirmiers (pour les foyers).

La pluralité des regards portés sur les élèves amène davantage que la juxtaposition des différentes expertises des spécialistes. En effet, cette pluralité permet, grâce à la décentration de la pensée et au déploiement de processus collaboratifs, une transformation des représentations initiales, le développement d'une pensée complexe qui articule les dimensions pédagogique, éducative et thérapeutique (Emery, 2011). Ces propriétés émergentes du travail en équipe autour des élèves sont constitutives de l'interdisciplinarité et représentent le fondement de l'enseignement spécialisé à Genève. En mettant en place les modalités d'une collaboration multi-professionnelle favorable, les équipes peuvent co-construire de nouveaux outils, des cadres conceptuels complémentaires et des méthodes de travail cohérentes, afin de soutenir tous les élèves dans leur développement et leurs apprentissages. La collaboration est conçue comme une construction permanente, un processus évolutif qui doit permettre de développer une culture commune, mais surtout d'appréhender l'enfant dans sa globalité et de mettre en place les conditions optimales de sa prise en charge. Dans ce document, la terminologie «multi-professionnel» est utilisée pour qualifier les équipes et la terminologie «interdisciplinaire» est utilisée pour qualifier le travail réalisé par les équipes. «L'interdisciplinarité mobilise deux ou plusieurs disciplines instituées et vise leur mise

en interaction dynamique pour décrire, analyser et comprendre la complexité d'un objet d'étude donné.» (Darbellay et Paulsen, 2012).

Cette construction commune et complémentaire d'un accompagnement adapté aux besoins de chaque élève nécessite que les différentes identités professionnelles en présence soient fortes et ancrées ([voir chapitres 11.3. L'activité des enseignantes spécialisées et enseignants spécialisés; 11.4. L'activité des éducatrices sociales et éducateurs sociaux; 11.5. L'activité des assistantes socio-éducatives et assistants socio-éducatifs et 11.6. L'activité des thérapeutes](#)). Chaque identité professionnelle se réfère notamment à des outils et une discipline spécifiques (savoirs, cadres théoriques, méthodes, etc.) qui doivent être suffisamment connus et étayés.

La réflexion permanente sur la qualité et l'adéquation de la prise en charge des élèves est d'autant plus importante à l'OMP que l'office s'adresse à des enfants et des jeunes d'âge variés (de 4 à 20 ans pour les élèves scolarisés et de 0 à 4 ans pour les enfants d'âge préscolaire accueillis avec leur famille dans le dispositif des Sources Bleues) et qui présentent des besoins éducatifs particuliers parfois très hétérogènes au sein d'une même structure. Ces enfants ou jeunes vivent des difficultés importantes, des retards de développement, voire des déficiences ou des troubles diagnostiqués qui les limitent dans l'accès aux apprentissages, la communication ou encore parfois dans les interactions avec autrui. Il est ainsi essentiel de pouvoir leur offrir un accompagnement adapté qui leur permette de développer leur plein potentiel, leur autonomie, leurs compétences cognitives, socio-affectives et comportementales, d'appréhender leur propre corps et de construire leur identité.

Ce chapitre a plusieurs objectifs dont celui de présenter, dans un premier temps, les trois niveaux de référentiel identifiés pour l'OMP, ainsi que la modélisation des conditions cadres et principes transversaux pour une prise en charge et un enseignement de qualité qui ont

émergé des réflexions conduites dans plusieurs groupes de travail réunissant différents corps professionnels. Il a également pour buts de décrire les fondamentaux de la prise en charge des élèves qui relèvent de l'enseignement spécialisé, d'expliciter les rôles et l'activité des intervenantes et intervenants (enseignantes et enseignants spécialisés, éducatrices et éducateurs sociaux, assistantes et assistants socio-éducatifs, thérapeutes), de présenter les différentes dimensions collaboratives entrant en jeu dans le travail réalisé avec les élèves et enfin, de discuter des trajectoires, des transitions institutionnelles et des parcours scolaires des élèves.

8. Les trois niveaux de référentiel de l'OMP

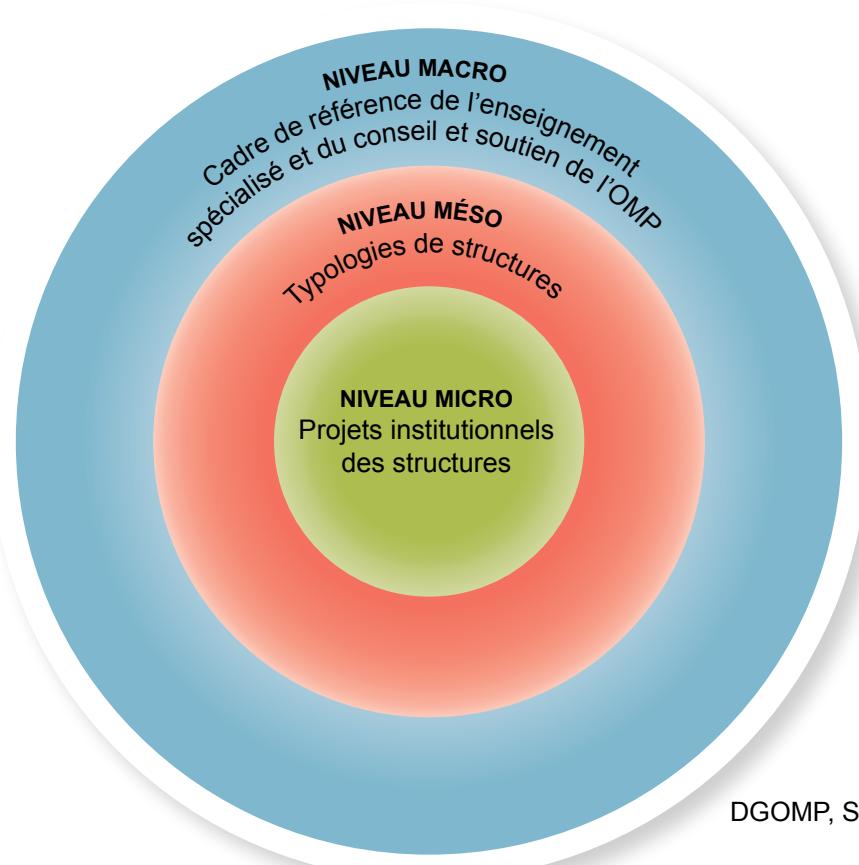
Afin de structurer les travaux autour de l'élaboration du Cadre de référence de l'enseignement spécialisé et du conseil et soutien de l'OMP, trois niveaux ont été identifiés et schématisés par un emboîtement de ces derniers, résumé ci-dessous.

Le **niveau macro** concerne ce cadre de référence et les aspects généraux qui y sont présentés, en lien avec les prestations délivrées par l'OMP (cadre légal, options politiques, missions, valeurs ou encore description des mesures de pédagogie renforcées).

Le **niveau méso** concerne les travaux déployés avec les différents corps professionnels et les directions autour des typologies et contextes de l'enseignement spécialisé. La description de ces contextes et des structures est présente dans ce cadre de référence, mais fera également l'objet de documents complémentaires approfondissant cette organisation institutionnelle.

Le **niveau micro** concerne les travaux entamés dans les structures avec les directrices et directeurs d'établissement d'enseignement spécialisé, de conseil et soutien (DirES), les coordinatrices et coordinateurs pédagogiques de l'OMP (CP-OMP) et les équipes autour de la rédaction du projet institutionnel de structure.

Les trois niveaux de référentiels de l'OMP



DGOMP, SEESE, mars 2022

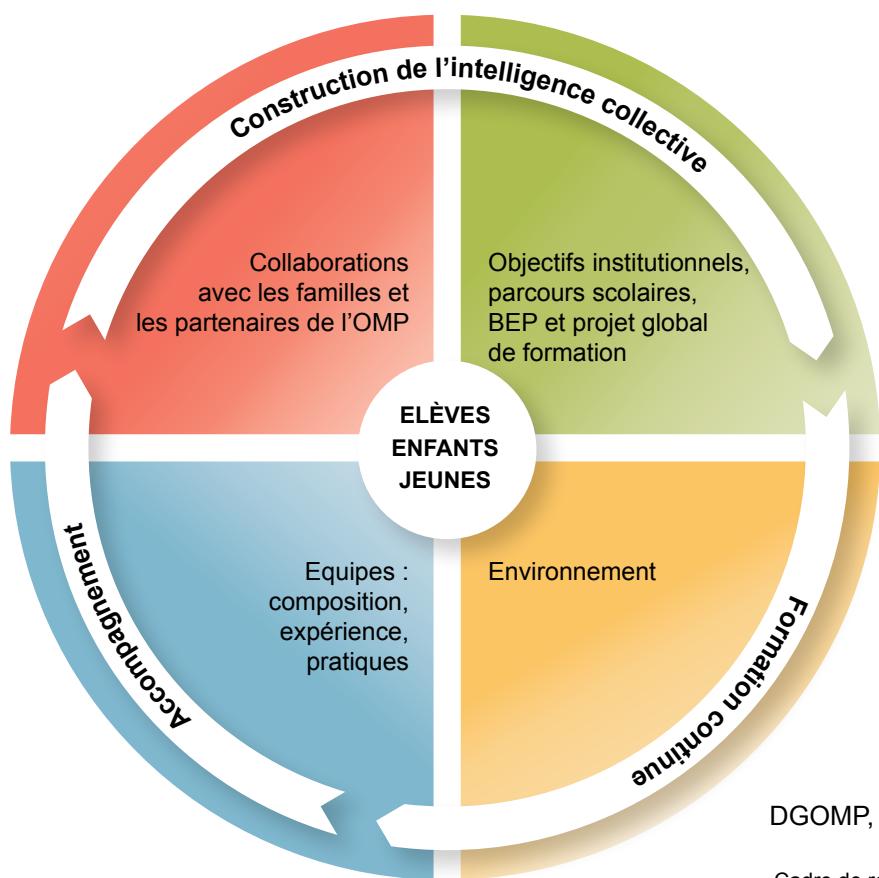
9. Les conditions cadres et principes transversaux pour une prise en charge de qualité

Il a été identifié quatre dimensions ou conditions cadres principales qui doivent être réfléchies et travaillées afin d'assurer une prise en charge de qualité. Ces dimensions, illustrées dans le schéma ci-dessous, sont transversales à l'ensemble des structures de l'OMP et sont articulées l'une par rapport à l'autre, le travail des équipes pédagogiques et thérapeutiques et de la direction générale consistant à trouver une forme d'équilibre entre ces dimensions et à en assurer l'expression la plus favorable afin de garantir le meilleur accueil pour tous les élèves. Ce processus itératif de réflexion et de recherche d'équilibre permet la construction de l'intelligence collective et favorise l'adhésion à une dynamique vertueuse.

Lorsqu'une problématique est identifiée dans l'une des conditions cadres, les autres éléments qui composent le cercle présenté peuvent prendre le relais et permettre une forme de rééquilibrage du fonctionnement global. Toutefois, si un déséquilibre trop important est généré par la fragilité de l'une des dimensions, le fonctionnement de la structure peut être mis en péril et doit faire l'objet de mesures de soutien et d'interventions adaptées.

Si ces dimensions sont transversales aux différentes structures de l'OMP, elles vont se décliner différemment en fonction des contextes et surtout en fonction des profils des élèves. Ainsi, par exemple, la composition de l'équipe différera naturellement d'une typologie de structure à l'autre.

Conditions cadres et principes transversaux pour une prise en charge de qualité



DGOMP, SEESE, juin 2023

9.1. Les objectifs institutionnels, les parcours scolaires, les besoins éducatifs particuliers et le projet global de formation

Cette dimension regroupe à la fois les questions des valeurs et priorités de l'OMP, des besoins éducatifs particuliers des élèves et du projet global de formation qui leur est proposé, mais également des pratiques pédagogiques à privilégier dans les structures de l'enseignement spécialisé ([voir chapitre 10.1](#)). Elle englobe également toutes les réflexions ayant cours sur la question des transitions, des trajectoires et du projet des élèves ([voir chapitre 13](#)).

Dans leur pratique, les équipes pédagogiques et les directions d'établissements doivent examiner les éléments suivants :

- ✓ **La vision stratégique de l'office :** valeurs, priorités, objectifs
- ✓ **Les besoins des élèves :** évaluations, besoins, compétences à développer, nombre d'élèves.
- ✓ **Le projet global de formation :** apprentissages visés, activités et objectifs en lien avec les besoins des élèves, référentiel PER.
- ✓ **Les formes pédagogiques à privilégier :** pédagogies déployées, prise en charge souple et agile, regroupement des élèves.
- ✓ **Les transitions :** projet éducatif individualisé (PEI) et trajectoires des élèves.

9.2. L'environnement

L'environnement, au sens large, regroupe la localisation des écoles et des classes, les infrastructures, l'aménagement des espaces, mais également certaines questions organisationnelles.

De manière plus précise, les équipes pédagogiques et les directions d'établissements doivent se pencher sur les éléments suivants :

✓ **Les infrastructures :** bâti, lieu, situation, quartier, espaces (y compris extérieurs), locaux et m² nécessaires, équipements, sécurité, etc.

✓ **L'agencement et l'aménagement des espaces :** luminosité, couleurs, niveau sonore, revêtements, sanitaires, circulation dans les espaces, mobilier, etc.

✓ **L'organisation :** horaires, transports et repas.

En effet, les infrastructures, l'agencement et l'aménagement des espaces ont un impact sur la qualité de l'accueil des élèves et sur les possibilités d'adaptation proposées.

La disponibilité des locaux scolaires sur l'ensemble du canton de Genève fait l'objet d'une forte attention, car le contexte actuel ne permet pas la mise à disposition aisée de locaux en nombre, en qualité et en proximité.

L'objectif est de continuer à travailler sur cette dimension environnementale à travers un outil : le plan directeur de l'OMP qui intègre différentes variables et les orientations de l'école pour toutes et tous.

9.3. Les équipes : composition, expérience et pratiques professionnelles

La composition des équipes constitue un aspect central de la prise en charge des élèves et nécessite une réflexion permanente sur celle-ci, en lien avec l'évolution des besoins de la population accueillie. Elle se décline de manière différente, en fonction des contextes scolaires et de la nécessaire articulation des fonctions et métiers en présence.

L'articulation du travail d'équipe est fondamentale : pour construire une prise en charge adaptée en croisant les multiples regards et expertises des membres de l'équipe, il est nécessaire que les différentes identités professionnelles soient construites et définies ([voir chapitre 11](#)). Cela peut prendre du temps, notamment quand de jeunes professionnels débutent dans une équipe, car l'expérience et la prise de recul face aux situations complexes se construisent sur la durée. Il est fondamen-

tal de pouvoir trouver un langage commun, de se décentrer et de faire émerger une culture et des objectifs partagés. La dynamique d'équipe est particulièrement importante et à soigner, car au cœur du fonctionnement de la structure. En effet, au sein de l'équipe, la communication, l'adaptabilité, la solidarité, le soutien social, la bienveillance, la réactivité ou encore la notion de confiance et de relais constituent des socles essentiels à une collaboration efficiente. La ou le responsable pédagogique d'un dispositif de l'enseignement spécialisé (RPDES) joue un rôle important de coordination et de cohésion.

Avec la dimension de l'expérience et de l'expertise des collaboratrices et collaborateurs, l'accent est mis sur le parcours, la formation et l'expertise des membres de l'équipe (compétences et connaissances spécifiques).

Enfin, l'organisation du travail constitue également un registre lié à l'équipe, puisque la planification des journées et l'organisation des temps de travail déterminent le bon fonctionnement de la structure et les modes de collaboration.

En synthèse, les équipes pédagogiques et les directions d'établissement ont à préciser les points suivants :

- ✓ **La composition** : taux d'encadrement des élèves, métiers/fonctions nécessaires et précision des rôles, de l'articulation des rôles et des missions, taux d'activité de chaque professionnelle ou professionnel, travail interdisciplinaire.
- ✓ **L'expérience et l'expertise** : compétences et connaissances spécifiques (domaine d'expertise) des collaboratrices et collaborateurs (curriculum et ressources).
- ✓ **L'organisation du travail** : organisation et planification des journées, des présences et des horaires des membres de l'équipe, organisation du temps de travail hors présence des élèves (fonctionnement, objectifs, outils et contenus des différentes séances et temps d'échanges), organisation des modes de collaboration et de fonctionnement.

En lien avec cette dimension, la formation continue joue également un rôle primordial et constitue un enjeu de taille pour l'OMP ([voir partie V](#)).

9.4. Les collaborations avec les familles et les partenaires de l'OMP

La qualité des relations famille-école ([voir chapitre 12.2](#)) et des collaborations avec les partenaires de l'OMP ([voir chapitre 12.3](#)) constitue un enjeu d'importance des prestations de pédagogie spécialisée, puisqu'elle est le garant d'un projet de formation global de l'enfant et du jeune.

De manière plus précise, les équipes pédagogiques et les directions d'établissement ont à clarifier les dimensions collaboratives suivantes :

- ✓ **Avec les familles** : modalités de rencontres et de communication (fréquence et moyens/outils de communication, entretiens individuels, entretiens téléphoniques, cahier de communication, réunions de parents, etc.), adaptation aux besoins et aux contextes particuliers, objectifs des rencontres et transmission des informations (nature, temporalité, etc.).
- ✓ **Avec les partenaires du réseau** : enjeux de collaboration, identification des principaux acteurs, modalités de collaboration (différents moments de rencontres et nature des échanges) et de coordination visant une prise en charge globale de l'enfant, élaboration de conventions visant à institutionnaliser les liens.
- ✓ **Avec l'enseignement régulier** : développement des collaborations, des co-interventions et de la perméabilité des prestations, notamment par le biais du conseil et soutien.

10. L'enseignement et l'évaluation

10.1. Enseignement et conditions d'apprentissage

L'enseignement spécialisé se déploie dans les contextes scolaires de l'enseignement régulier et de l'enseignement spécialisé, en proposant d'adapter les modalités d'accès au savoir et au rôle social de l'élève (Pelgrims, 2019), d'ajuster les conditions pédagogiques générales (sociales, matérielles, temporelles et spatiales) en réponse aux besoins éducatifs particuliers des enfants et des jeunes.

Dans la ligne des propositions de la Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé (CIF), il est important de considérer que les besoins éducatifs particuliers ne désignent pas seulement des caractéristiques individuelles de l'élève. En effet, ces propositions englobent l'interaction entre des facteurs individuels, environnementaux et contextuels. En cela, selon les conditions et les situations spécifiques dans lesquelles elle ou il évolue, l'élève est susceptible de révéler des attitudes, des compétences et des stratégies d'apprentissage diverses et variées. Ces mêmes propositions de la CIF désignent également les moyens nécessaires à l'élève pour qu'elle ou il puisse accomplir les tâches qui lui sont confiées et endosser le rôle social attendu (interactions avec ses pairs, normes et règles de la classe, du groupe, etc.) dans une situation et dans un contexte scolaire donnés (modalités de prise en charge, savoirs et compétences enseignés, approches et méthodes d'enseignement, conditions, aménagements et ressources).

En ce sens, l'enseignement spécialisé ne se limite pas à compenser des désavantages signifiés par les besoins éducatifs particuliers, mais contribue, dans l'intention de la Loi sur l'instruction publique (LIP), à donner à chaque élève les moyens d'acquérir les meilleures connaissances et compétences dans la perspective de ses activités futures et, dans la mesure du possible, à corriger les inégalités. Dans ce but sont pris en compte des éléments de compréhension spécifiques et singuliers, sans perdre

de vue des visées communes pour tous les enfants et les jeunes.

À cette fin, les équipes multiprofessionnelles agissent sur des dimensions pédagogiques, didactiques, éducatives, en lien avec les dimensions thérapeutiques. C'est cette complémentarité des différentes composantes de l'enseignement spécialisé, sans prioriser construction du lien ou apprentissages, qui permet d'assumer pleinement les missions d'instruction, d'éducation, de transmission culturelle et sociale et de contribuer au développement de la personnalité de toutes et tous les élèves.

Référentiels et principes fondamentaux

La connaissance des valeurs, des finalités de l'institution et du cadre de référence structurant l'école publique s'avère essentielle pour déterminer les objectifs à déployer prioritairement dans les différents contextes scolaires.

En matière d'enseignement et d'apprentissages, le Plan d'études romand (PER) constitue le document de référence de l'école publique obligatoire genevoise et vise à garantir une cohérence de l'enseignement dans les différents établissements scolaires du canton. Pour les élèves suivant une scolarité post-obligatoire en enseignement spécialisé, la priorité est mise sur le développement de compétences préprofessionnelles et sur l'orientation professionnelle, dans la perspective de la transition vers le monde adulte et la vie active. Le Plan d'études romand reste le référentiel générique utilisé, ses visées prioritaires continuant à faire foi. Une focale est cependant portée sur la formation générale, incluant le développement de projets personnels, ainsi que sur les capacités transversales.

Une mise en œuvre cohérente et équitable des objectifs d'apprentissage doit s'appuyer sur un référentiel proposant une palette de possibles. Le Plan d'études romand n'est pas un programme, mais bien un cadre de référence qui fait socle commun et laisse une large part de choix pour sa mise en œuvre et la manière dont les professionnelles et professionnels peuvent s'approprier les finalités. La logique complémentaire et interactionnelle entre ses trois entrées y contribue : domaines disciplinaires, formation générale et capacités transversales. En effet, en enseignement spécialisé, la mise en application du Plan d'étude romand n'est pas linéaire et se

caractérise par une diversité de projets pédagogiques en adéquation avec les besoins et les capacités des élèves. Ces projets se déclinent en corrélation avec le projet éducatif individualisé (PEI) de chaque enfant ou jeune. Cela implique une priorisation de certains apprentissages, voire un élargissement du champ de ses contenus et un renforcement de certains de ses domaines, en convergence avec les visées éducatives et thérapeutiques.

Si le Plan d'études romand constitue le référentiel de base, d'autres outils complémentaires sont utilisés par les équipes de l'enseignement spécialisé. Des supports officiels, à l'instar des moyens d'enseignement romands (MER) représentent également une ressource et peuvent être adaptés aux besoins spécifiques des élèves.

Outre le référencement au Plan d'études romand, la mise en œuvre de l'enseignement spécialisé repose sur les principes fondamentaux listés ci-dessous et explicités par la suite :

- ✓ la stabilité, la sécurité du cadre, les règles de vie ;
- ✓ le développement d'un sentiment d'appartenance au groupe et à sa culture ;
- ✓ la ritualisation et les transitions ;
- ✓ la structuration et l'aménagement du temps et de l'espace ;
- ✓ la mémoire pédagogique, didactique et relationnelle ;
- ✓ l'explicitation des finalités, des objectifs et des tâches ;
- ✓ la mise en place d'une continuité de la prise en charge.

L'instauration d'un cadre contenant, fiable et ritualisé s'avère essentiel et permet d'assurer une continuité relationnelle et pédagogique pour amener les enfants et les jeunes à apprendre et à évoluer en sécurité physique et psychique. Cela implique d'établir des repères clairs qui aident à donner du sens aux activités, aux comportements attendus de la part des élèves et à canaliser et réguler les émotions et sentiments.

La mise en œuvre de rituels réguliers, qui est à différencier des techniques de contrôle comportemental ou des systèmes de sanctions, clarifie les espaces spatio-temporels, renforce le lien

social et le climat d'apprentissage. Ces rituels ont une fonction organisatrice et structurante et contribuent au développement d'un sentiment d'appartenance au groupe. Ainsi, il importe que chaque élève acquière une place sociale et physique lui permettant de s'engager dans des tâches collectives, des projets communs qui favorisent une mémoire didactique et socio-affective. La mémoire pédagogique, didactique et relationnelle est particulièrement importante à actualiser avec des enfants et des jeunes qui ont pour la plupart des parcours faits de ruptures et d'obstacles. Il importe dès lors de penser les processus d'apprentissage dans une logique de flux, en tenant particulièrement compte des interventions antérieures et en se projetant dans le futur, dans la perspective d'une trajectoire la moins morcelée possible. Une vigilance professionnelle s'impose pour garantir une continuité de la prise en charge, en veillant à ne pas figer les représentations que les membres de l'équipe ont de l'élève.

Dans le contexte d'un cadre temporel structurant et organisé, un certain nombre de pratiques favorisent l'engagement des élèves dans les propositions qui leur sont faites. Concrètement, le soin apporté au déroulement et aux transitions (l'accueil, l'annonce du travail à venir, l'anticipation de la fin de la journée, la formalisation des séparations, la clarification des clôtures, le séquençage des tâches) permet aux élèves de mieux s'engager dans les activités, de mieux organiser leur pensée, de réguler leurs émotions en surmontant les peurs liées aux changements et aux nouveaux apprentissages. Il s'agit également de poser des jalons clairs entre le début et la fin de la tâche, de la matinée, de la journée, de la semaine, de l'année scolaire, tout en évitant de multiplier les périodes de transition, au risque de fragiliser la continuité. Il ne faut toutefois pas perdre de vue qu'une partie de la prise en charge se joue également en dehors des séquences formalisées. En ce sens, les interstices peuvent venir consolider des liens qui se créent. Il s'agit en définitive de maintenir un continuum d'interactions et de liens.

Les repères pour séparer les territoires et la délimitation des espaces permettent de clarifier les diverses activités, de gommer une partie d'indifférenciation, de bien distinguer le dedans et le dehors et d'identifier le lieu d'apprentissage comme un espace particulier avec ses habitudes, ses codes, ses règles.

Les différents espaces aménagés au sein de la classe, de l'atelier ou de l'école doivent être adaptés selon les objectifs poursuivis ; les professionnelles et professionnels attribueront à chaque espace, atelier ou coin, dans la mesure du possible et si les locaux sont en suffisance, une fonction éducative, pédagogique, didactique ou institutionnelle : coin jeux, coin sensoriel, coin calme, coin de construction, d'écoute d'histoires, de jeu symbolique, bibliothèque, lieu d'institutionnalisation, etc.

La disposition et le matériel choisis, ainsi que la variété des modalités d'organisation sociale (individuel, dyades, groupes, collectif) ont également une incidence déterminante sur l'engagement des élèves dans les apprentissages. Il est donc important d'avoir conscience de ces dimensions et de les réguler en fonction des besoins des enfants, des jeunes et des objectifs poursuivis. Il importe également de prendre en compte la question de l'affichage, d'user avec discernement des outils de référence, de les rendre lisibles et, avec certains élèves, de limiter les stimulations et les distracteurs.

L'aménagement des espaces plus informels et des espaces de transition compte également. Penser les déplacements et délimiter les zones dans la cour de récréation selon des fonctions différentes permettent de réguler en partie certains comportements, puisque c'est aussi dans ces lieux où le cadre est moins formalisé que se construit l'identité des enfants, leurs interactions et que se révèlent de possibles intimidations.

Ces premiers principes fondamentaux sont complétés par l'enjeu d'explicitation des finalités, des objectifs et des tâches aux élèves, sans lequel les professionnelles et professionnels maintiennent ces élèves dans une dépendance paradoxale, alors même que le projet global de formation vise le développement de l'autonomie. De cette manière, l'élève, l'enfant ou le jeune est en mesure de développer un sentiment de compétence plus grand, d'accorder davantage de sens et d'utilité aux apprentissages.

10.2. Évaluation et progression des apprentissages

L'enseignement spécialisé propose une prise en charge différenciée qui vise à amener toutes et tous les élèves vers le développement optimal de leurs compétences en vue de leur future vie adulte. Pour ce faire, le parcours et le projet de formation sont adaptés aux caractéristiques et potentialités de chacune et chacun. La souplesse, la flexibilité et l'adaptabilité propres à l'enseignement spécialisé permettent de respecter le rythme et le développement de tous les enfants et les jeunes. La trajectoire scolaire des élèves en enseignement spécialisé est ainsi liée à leur évolution. L'enjeu réside dans le fait de respecter les besoins individuels de l'élève, tout en stimulant ses capacités et ses potentialités pour assurer sa progression.

L'évaluation consiste à recueillir des informations pertinentes, valides et fiables, illustrant les apprentissages, ainsi que les compétences, et à les interpréter en examinant leur adéquation avec les critères relatifs aux objectifs poursuivis. L'évaluation est réalisée aussi bien au service des apprentissages des élèves qu'à celui de l'enseignement et de l'action éducative.

En enseignement spécialisé, l'évaluation des apprentissages est majoritairement formative et porte sur la progression de l'élève en regard des objectifs de son projet éducatif individualisé (PEI) et de ceux poursuivis par les activités collectives d'enseignement et d'apprentissage qui lui sont proposées. Cela implique de désigner des compétences individuelles à partir desquelles sont définis des objectifs d'apprentissage au sens large, couvrant les dimensions cognitives, sociales, comportementales, ou encore socio-affectives. Il s'agit ensuite de mettre en œuvre des démarches d'évaluation formative qui valorisent la progression de l'élève, en lien avec son projet global de formation tel que défini dans le PER.

Les modalités d'évaluation sont variables mais elles doivent respecter les principes suivants :

- ✓ la cohérence, qui vise à articuler les objectifs poursuivis, les apprentissages effectivement enseignés et les indicateurs de l'évaluation ;
- ✓ la priorisation et la nécessité de faire des choix ;
- ✓ la collaboration de l'ensemble des membres de l'équipe intervenant auprès de l'élève.

Les outils de l'évaluation

Un instrument unique est utilisé pour le suivi et l'évaluation des élèves : le projet éducatif individualisé (ci-après PEI).

Il sera prochainement complété par un document distinct, le bulletin scolaire, destiné à rendre compte des apprentissages scolaires des élèves. Ce dispositif sera accompagné d'attestations institutionnelles de fin de cycle et de fin de scolarité, qui visent à reconnaître le parcours de l'élève, à en attester la légitimité et à formaliser les transitions, tout en constituant un rituel de passage vers l'étape suivante.

Le but du PEI est de permettre d'associer les regards des professionnels qui entourent l'élève, ainsi que les observations qui peuvent être effectuées par les parents ou proches de l'enfant. Il vise à identifier les objectifs prioritaires qui pourront être travaillés et évalués au cours de l'année scolaire engagée.

La perspective en matière d'évaluation cherche à articuler le PEI avec des instruments d'évaluation complémentaires dont un dossier d'évaluation de type portfolio, qui atteste de la vie scolaire, de la progression des apprentissages de l'élève et de son évolution via des traces significatives et rend plus explicites, pour l'élève et pour ses parents, les objectifs visés et les moyens mis en œuvre.

Ce type d'outil d'évaluation donne une place plus importante au jugement propre de l'élève, permet des formes d'auto-évaluation qui redonnent une part d'autodétermination aux enfants et aux jeunes ([voir chapitre 13.1](#)).

11. Les équipes multiprofessionnelles

La spécificité de la prise en charge des élèves dans les structures de l'enseignement spécialisé de l'OMP s'illustre dans différents registres. Elle s'inscrit d'abord dans une démarche interdisciplinaire qui articule les dimensions pédagogiques, éducatives et thérapeutiques permettant d'appréhender les enfants et les jeunes dans leur globalité, grâce aux compétences professionnelles spécifiques d'enseignantes et enseignants spécialisés, d'éducatrices et éducateurs et de thérapeutes. Cette collaboration relève du prescrit. Elle ne va pas de soi et doit se construire jour après jour, au quotidien, et lors de moments spécifiquement dédiés (voir introduction à la [partie III](#)).

Les regards pluriels portés sur l'élève ne sont pas simplement juxtaposés, mais bien croisés en vue d'une meilleure appréhension de ses compétences et de ses besoins, ainsi que de la mise en place de modalités de prise en charge ajustées et individualisées dans le cadre d'une collectivité. En travaillant avec les élèves sur ce qui entrave leur accès aux connaissances et aux apprentissages, les spécialistes acquièrent une meilleure perception de la manière dont elles et ils apprennent et se développent ([voir chapitre 12](#)) et concourent par là-même à davantage d'inclusion.

11.1. L'activité des directrices et directeurs d'établissement d'enseignement spécialisé, de conseil et soutien

Les prestations d'enseignement spécialisé et de conseil et soutien sont placées sous la responsabilité des directions d'établissement d'enseignement spécialisé, de conseil et soutien (DirES) alors que les prestations médico-psychologiques sont placées, elles, sous la responsabilité de psychologues-cadres et de médecins responsables de consultations (MRC).

Ainsi, les professionnelles et professionnels du domaine pédagogique (enseignantes et enseignants spécialisés, éducatrices et éducateurs sociaux, assistantes et assistants socio-édu-

catifs), ainsi que le personnel administratif et technique (secrétaires, personnel de maison) sont sous la hiérarchie des directrices et directeurs d'établissement d'enseignement spécialisé, de conseil et soutien qui pilotent et managent les équipes dont elles et ils ont la responsabilité et qui précisent les grandes orientations du travail, en lien avec les prestations souhaitées. Au sein des équipes, les interlocutrices et interlocuteurs privilégiés des DirES sont les responsables pédagogiques d'un dispositif de l'enseignement spécialisé ([voir chapitre 11.2](#)).

En tant que cadres supérieurs de l'Etat, les DirES incarnent la mission et les valeurs de l'Etat, du DIP et de l'OMP par un leadership entraînant et bienveillant.

Les missions principales des DirES portent tant sur la responsabilité du parcours scolaire des élèves (identification et évaluation des besoins spécifiques, affectations ou encore suivi et validation des PEI) et des membres des équipes (participation aux engagements du personnel, information et communication ou encore soutien individuel ou collectif) que sur la conduite de projets spécifiques dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Elles et ils assurent en outre la coordination et le lien entre l'enseignement spécialisé et l'ensemble des partenaires (familles, établissements scolaires de l'enseignement régulier, structures publiques ou privées subventionnées, etc.) et assument un nombre important de tâches administratives avec l'aide de leur secrétariat (contrôle des dossiers d'élèves, mise à jour de la base de données scolaire ou encore, par exemple, utilisation de ressources financières allouées au secteur).

Enfin, les DirES guident les activités de pédagogie spécialisée, en cohérence avec les orientations de la direction générale de l'OMP et en lien avec les dernières avancées scientifiques, méthodologiques et pratiques en la matière.

11.2. L'activité des responsables pédagogiques d'un dispositif de l'enseignement spécialisé

La mission de responsable pédagogique d'un dispositif de l'enseignement spécialisé (RPDES) est assumée, dans chaque structure, par une

enseignante ou un enseignant spécialisé ([voir chapitre 11.3](#)) ou par une éducatrice ou un éducateur social ([voir chapitre 11.4](#)). La ou le RPDES est sous la hiérarchie d'une directrice ou d'un directeur d'établissement d'enseignement spécialisé, de conseil et soutien ([voir chapitre 11.1](#)) et assure une relation fonctionnelle d'autorité et de coordination métier auprès des membres de l'équipe pédago-éducative.

Elle ou il travaille en étroite collaboration avec la ou le responsable thérapeutique ([voir chapitre 11.6.1](#)) et l'ensemble des membres de l'équipe en assurant toutes les actions de coordination et de maintien des liens nécessaires au bon fonctionnement de la structure : suivi du projet pédagogique et du cadre de vie des élèves présents dans la structure, participation active à l'élaboration du projet institutionnel de la structure, transmission des informations aux familles, organisation du fonctionnement de la structure et de la gestion de l'équipe, relais des informations auprès de la ou du DirES, liens et communication avec les partenaires externes, ou encore participation aux séances institutionnelles, entre autres.

11.3. L'activité des enseignantes spécialisées et enseignants spécialisés

L'enseignante spécialisée ou enseignant spécialisé s'inscrit, en tant que généraliste, dans une culture professionnelle propre au corps enseignant. Cependant, se situant au croisement de diverses identités professionnelles, elle ou il est également considéré comme une ou un spécialiste de l'accessibilité au savoir et des obstacles aux apprentissages, qu'ils soient d'ordre individuel, collectif, environnemental et/ou en lien avec les domaines disciplinaires, les capacités transversales (sur les plans individuel et collectif) et la formation générale.

Se retrouvant à l'interface de l'enseignement, de l'éducation et des domaines thérapeutiques, elle ou il a « [...] mission de développer en les ajustant les conditions pédagogiques générales ainsi que les modalités d'intervention à même de couvrir les besoins éducatifs particuliers de tout élève (4-20 ans) dont elle ou il a la responsabilité avec comme objectif le développement optimal de sa personnalité et de le rendre le plus autonome possible à sa majorité.» (in : Cahier

des charges des maîtresses et maîtres généralistes de l'enseignement spécialisé, 2014).

Un des principaux enjeux de la fonction d'enseignante ou enseignant spécialisé est de parvenir à articuler les dimensions pédagogiques, didactiques, interpersonnelles et collaboratives, à faire cohabiter ces multiples dimensions avec les nombreux partenaires. Il importe à l'enseignante ou enseignant spécialisé de conserver son identité professionnelle et ses outils spécifiques face à la désignation des difficultés d'apprentissage par divers modèles médico-psychologiques.

L'approche interdisciplinaire, par les croisements de regards et les apports spécifiques, permet d'être au fait de l'évolution des courants de pensée, de considérer les besoins spécifiques à certains troubles, à certaines déficiences, tout en garantissant une réponse pédagogique et didactique. Il s'agit de contribuer au développement de compétences professionnelles permettant de penser ce dont les élèves ont besoin, non pas de façon linéaire et causale (par exemple, à tel trouble correspond tel aménagement), mais en considérant la complexité des rôles respectifs dans un contexte donné, selon les démarches et modalités d'enseignement et toujours en lien avec un objet de savoir.

L'enseignante ou enseignant spécialisé déploie des outils de pensée et d'action, des gestes professionnels en s'ajustant aux spécificités des élèves et aux contextes de l'enseignement spécialisé tels que la grande hétérogénéité des compétences des élèves, de leurs parcours, la liberté de programme, ou encore l'absence de mémoire groupale (contrairement à une volée d'élèves de l'enseignement régulier).

En ce sens, l'enseignante ou enseignant spécialisé pense la diversité des conditions, des outils d'enseignement, des aménagements, voire des adaptations dont les élèves ont besoin dans le but de participer aux tâches et aux situations pour apprendre et pour atteindre les objectifs fixés. Toutefois, outre le dessein essentiel de susciter un intérêt pour les apprentissages, un des enjeux importants réside dans le fait de trouver le juste équilibre entre le respect du rythme et des besoins individuels des élèves et la nécessité d'aborder de nouvelles connaissances, le risque étant de s'ajuster excessivement aux élèves et, partant, de leur donner des

tâches trop accessibles et répétitives. Pelgrims et al. explicitent également ce risque avec la notion de «contrat social implicite d'assistance» qui recoupe la propension des enseignantes et enseignants spécialisés à répondre instantanément aux demandes d'aide des élèves : «Les aides risquent de remplacer l'autorégulation et même de véritables régulations externes propices à l'apprentissage. La centration sur le faire et sur les expériences de réussite remplacent la centration sur l'enseignement et les expériences d'apprentissages réussis.» (Pelgrims, Delorme & Chlostova Munoz, 2021).

Les situations d'enseignement et d'apprentissage sont conçues par les enseignantes ou enseignants spécialisés en référence au Plan d'études romand, en lien avec le projet global de formation et en utilisant divers moyens d'enseignement officiels et complémentaires ([voir chapitre 10.1](#)). Ces professionnelles et professionnelles sont référentes et référents du projet pédagogique de l'élève.

En référence aux principes fondamentaux énoncés plus haut, l'activité enseignante prend en compte les éléments de contexte pour répondre aux enjeux prioritaires suivants :

- Désigner des objectifs d'apprentissage en fonction des compétences émergentes à travers le PEI ;
- Planifier et préparer des séquences, concevoir des modalités de travail variées ;
- Faire des liens avec les tâches antérieures, les apprentissages réalisés précédemment, effectuer des transitons ritualisées pour se mettre au travail ;
- Rendre explicites les objectifs et les savoirs en jeu ;
- Articuler les temps d'apprentissage ;
- Mettre en place une différenciation des conditions et proposer des régulations ;
- Favoriser des aménagements facilitateurs de sens et des adaptations ;
- Explicitier les stratégies les plus utiles et les apprentissages réalisés ;

- Clore explicitement le temps de travail, annoncer les tâches futures et permettre ainsi aux élèves de se désengager de la tâche ;
- Faire des bilans, penser les démarches d'évaluation, rendre visible et expliciter la progression ;
- Développer l'autorégulation comportementale, socioaffective et cognitive.

Enfin, de manière générale, ces professionnelles et professionnels de l'enseignement spécialisé favorisent les apprentissages individuels, tout en développant la vie en collectivité. Dans de rares cas, une individualisation peut s'avérer nécessaire avant de reprendre un apprentissage au sein du groupe.

Maîtresses et maîtres spécialistes d'atelier

Les adolescentes et adolescents pris en charge dans les structures de l'OMP bénéficient de l'expertise de maîtresses et maîtres spécialistes d'atelier (MSA). Ces enseignantes et enseignants interviennent dans certains établissements du secondaire I et secondaire II, où ils contribuent à la construction des connaissances, ainsi qu'à l'acquisition de compétences pratiques, manuelles et scolaires, liées à un domaine professionnel spécifique.

En atelier, elles et ils permettent à chaque élève de développer pleinement ses potentialités, tout en l'accompagnant dans la définition d'un projet personnel. Ce projet aide l'élève à faire des choix éclairés lors de sa transition vers le monde adulte et professionnel.

Que ce soit dans les domaines du bois, de la création, de la cuisine, du métal ou du textile, les objectifs principaux poursuivis par les MSA sont de permettre aux élèves d'acquérir des gestes techniques, d'adapter leur comportement au contexte de production et de développer une conscience professionnelle. Par ailleurs, elles et ils donnent du sens aux apprentissages fondamentaux en les reliant à une expérience pratique concrète.

L'enseignement des MSA s'appuie sur le PER et comprend les tâches didactiques et pédagogiques décrites dans le chapitre consacré aux enseignantes et enseignants spécialisés. Dans une perspective de continuité entre le secondaire I et le secondaire II, leurs interventions

favorisent une progression des acquis, qui va de la découverte et la sensibilisation du domaine jusqu'à la production concrète et, majoritairement, à l'orientation vers des centres de formation professionnelle spécialisés.

En favorisant l'expérimentation, l'enseignement en atelier crée un pont essentiel entre théorie et pratique. Enfin, les activités des MSA s'inscrivent dans le cadre du projet éducatif individualisé, et ces professionnelles et professionnels évaluent régulièrement la progression des élèves en fonction des objectifs définis.

(voir chapitre 13.2)

Maîtresses et maîtres de disciplines artistiques et sportives

Tous les élèves du DIP doivent pouvoir bénéficier d'enseignement dans les disciplines artistiques et sportives et cela spécialement dans le domaine de l'éducation physique régie par une loi fédérale ([Loi fédérale sur l'encouragement du sport, LESp](#)). Aussi, au-delà de la prise en charge de ces enseignements par les enseignantes spécialisées et enseignants spécialisés, l'expertise des maîtresses et maîtres de disciplines artistiques et sportives (MDAS) est une plus-value qualitative très importante afin de garantir un enseignement avec des gestes professionnels particulièrement adaptés à ces enseignements très spécifiques.

Une seule et même fonction, celle de MDAS, regroupe les domaines disciplinaires suivants : l'éducation physique, les arts visuels et activités créatrices et manuelles, et l'éducation musicale et rythmique qui font partie des disciplines scolaires présentées dans le plan d'études romand (PER). L'enseignement des MDAS s'adresse aux élèves de l'enseignement primaire régulier. En enseignement spécialisé, le déploiement des MDAS est réparti sur l'ensemble des cycles (cycle élémentaire, cycle moyen, secondaire I et secondaire II), en fonction des ressources disponibles. Ces professionnelles et professionnels participent au projet global de formation de l'élève et contribuent au développement de ses compétences dans la discipline qu'elles et ils enseignent ainsi que de ses capacités transversales. Dans les structures de l'enseignement spécialisé, des objectifs relatifs à l'enseignement dispensé, adaptés à la population d'enfants ou de jeunes, sont fixés par les MDAS en collaboration avec les membres des équipes et une évaluation de

la progression des apprentissages est proposée pour chacune et chacun.

Coordinatrices et coordinateurs de discipline

Les coordinatrices et coordinateurs de discipline de l'OMP (CD-OMP) contribuent, par leur expertise, au développement et à l'accompagnement des professionnelles et professionnels relativement aux domaines suivants : enseignement et évaluation, éducation numérique, information et orientation scolaires et professionnelles (IOSP, voir chapitre 13.2), disciplines artistiques et sportives (MDAS) et ateliers (MSA).

11.4. L'activité des éducatrices sociales et éducateurs sociaux

Si, tout comme pour l'ensemble des professionnelles et professionnels de la pédagogie spécialisée, l'activité de l'éducatrice sociale ou éducateur social se décline de manière différente en fonction du lieu de travail, du contexte institutionnel (dispositifs inclusifs en milieu scolaire, structures intégrées ou en site propre) et de la nature des besoins particuliers des élèves qui lui sont confiés, les missions générales de ce corps professionnel visent de manière commune à accompagner les enfants et les jeunes dans leur «*développement psychique, intellectuel, sensori-moteur, physique, affectif, social et culturel [...] en les stimulant et en favorisant leur autonomie, en les accompagnant dans la réalisation de projets éducatifs en lien avec leurs besoins, leurs compétences cognitives, leurs difficultés, leur souffrance psychique*

À l'intersection de plusieurs champs d'action, l'éducatrice ou éducateur occupe une place centrale au sein des équipes professionnelles par sa fonction de liant, de médiation, sa capacité à «*soigner la qualité des liens, à exercer ses talents interstitiels*

Du fait de leur formation et de leur mission, ces professionnelles et professionnels portent un monde de valeurs sociales, favorisent la création d'un cadre explicite et de règles de vie collectives, renforcent le sentiment d'appartenance à un groupe et les «capacités de contenance de l'école» (ibid.).

L'éducatrice sociale ou éducateur social exercent une activité éducative de soutien et d'accompagnement. Leur démarche se fonde sur la rencontre avec l'autre dans des activités au quotidien. Ils contribuent à l'autonomisation des personnes prises en charge en tenant compte de leurs capacités actuelles et potentielles, du contexte institutionnel et légal, et de leur propre mandat, favorisant ainsi la construction de leur identité et de leur histoire³.

Dans les structures de l'OMP, un des rôles essentiels de ce corps professionnel est d'accompagner le développement de l'enfant et de créer les conditions favorisant l'activité d'apprentissage. Les éducatrices sociales et les éducateurs sociaux jouent ainsi un rôle central dans la réflexion permanente sur l'aménagement de l'espace et du temps (en lien avec les besoins spécifiques des élèves) qui constitue un levier important pour faciliter l'accès aux apprentissages, ainsi que le bien-être des élèves. Elles et ils mettent en place des rituels et créent des outils de structuration qui aident les élèves à s'organiser et à planifier leurs apprentissages. Le jeu constitue également une des activités fondamentales proposées aux enfants et aux jeunes par les éducatrices et éducateurs, tant celui-ci participe au développement global en stimulant les compétences cognitives, sociales, affectives et motrices.

Ces professionnelles et professionnels se centrent sur le développement individuel afin de permettre à l'enfant et au jeune de s'inscrire dans un projet scolaire, mais également dans un groupe. En ce sens, elles et ils sont garants de l'existence du groupe (dynamique du groupe, circulation au sein du groupe, mentalisation), du maintien de la dimension collective et de la gestion des relations. Elles et ils se situent en complémentarité avec le rôle des enseignantes et enseignants spécialisés, en ayant des objec-

3 Source : site.internet.orientation.ch, éducatrice et éducateur social HES

tifs identiques relatifs à la progression de l'élève, mais avec des actions différentes.

Dotés de compétences d'analyse et coutumiers des situations complexes, l'éducatrice ou éducateur crée et favorise des liens de confiance avec un élève ou un groupe ; elle ou il met en place des conditions favorisant l'établissement de relations avec ses pairs et l'aident à développer des compétences de gestion des situations quotidiennes.

Les activités socio-éducatives s'inscrivent dans différents registres qui prennent plus ou moins de place en fonction des contextes, mais aussi de l'âge des enfants et des jeunes. Certaines activités concernent la plupart d'entre eux, alors que d'autres sont clairement orientées vers des élèves présentant certains types de besoins. Ces activités visent à développer plusieurs aspects en lien avec :

- l'acquisition de l'autonomie, à la fois dans des aspects internes et externes ;
- la communication et le développement de compétences sociales ;
- le renforcement des compétences sensori-motrices ;
- l'expression de sa créativité ;
- la reconnaissance, l'identification et la gestion de ses émotions ;
- la contenance (autorégulation) ;
- la construction d'une relation de confiance participant à une sécurité psychique ;
- le développement de la notion de plaisir et de la valorisation de soi.

La planification et l'organisation des activités socio-éducatives sont élaborées en fonction des besoins identifiés et du contexte, ainsi que sur des visées et projets communs. Les professionnelles et professionnels s'appuient sur les bilans et les PEI des élèves. Elles et ils sont référents du projet éducatif des élèves et ont la responsabilité de déterminer les objectifs éducatifs prioritaires de celles-ci et ceux-ci. Les modalités de prise en charge s'organisent selon le profil des élèves et les compétences des adultes en présence, mais aussi en fonction de l'identification des périodes d'apprentissage et des activités plus

transversales. Cette organisation est un travail d'équipe qui vise à trouver le bon équilibre et les interventions les plus adaptées. Les éducatrices et éducateurs peuvent tantôt intervenir seuls, en duo (co-interventions) ou à plusieurs.

Au même titre que les autres membres de l'équipe, ces professionnelles et professionnels sont garants de l'évaluation de la progression des apprentissages des élèves dans leur domaine et veillent à garder des traces des activités éducatives qui permettent de la rendre visible. Leur évaluation s'articule avec celle de leurs collègues et s'appuie sur le PEI, ainsi que sur les autres outils d'évaluation ([voir chapitre 10.2](#)).

Si les éducatrices sociales et éducateurs sociaux s'impliquent activement au sein de l'équipe et amènent leur expertise métier et leurs compétences et connaissances spécifiques, l'accompagnement des familles et le travail en réseau constituent également des dimensions centrales de leurs interventions. Dans leurs actions auprès des familles, ces professionnelles et professionnels veillent à :

- développer un travail de partenariat et de collaboration écoles-familles, en soignant la communication (au niveau de la transmission des informations concernant le quotidien de l'enfant ou du jeune, de la conduite des entretiens, de l'écoute, de la compréhension, ou encore du soutien éducatif) ;
- maintenir une distance émotionnelle dans les situations difficiles ;
- garantir le principe du caractère passager de la relation dans la situation scolaire ;
- développer la solidarité et garantir l'empathie et l'ouverture aux différences de normes (individuelles, familiales ou socio-culturelles) ;
- orienter si nécessaire les familles vers différentes prestations ou divers services d'aide ;
- expliciter des documents et les rendre compréhensibles pour les familles.

Au service du suivi des élèves, l'éducatrice ou éducateur développe ainsi divers types de collaboration, en premier lieu avec ses collègues. Elle ou il co-construit également des partenariats avec les familles en rendant notamment plus lisibles les attentes et le fonctionnement

des structures et de l'école. Enfin, le travail en réseau avec les partenaires qui gravitent autour de l'élève représente une part importante de l'activité de l'éducatrice ou éducateur. À ce titre, elle et il collabore avec l'ensemble des actrices et acteurs externes à la structure susceptibles de permettre le développement d'une vision globale de l'élève ([voir chapitre 12.3](#)).

11.5. L'activité des assistantes socio-éducatives et assistants socio-éducatifs

Les assistantes et assistants socio-éducatifs (ci-après ASE) au sein d'un établissement scolaire spécialisé relevant de l'OMP occupent une place importante dans le dispositif de pédagogie spécialisée. Formés au niveau CFC (certificat fédéral de capacité), les ASE apportent une expertise spécifique visant à soutenir le développement global des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers.

Leur mission s'intègre de manière complémentaire à celles des éducatrices sociales et éducateurs sociaux, des enseignantes et enseignants spécialisés et des thérapeutes, formant ainsi une équipe multiprofessionnelle à même de répondre aux besoins identifiés et de proposer des conditions favorables au développement et à la progression des enfants et des jeunes.

À ce jour, les ASE sont engagées et engagés depuis la rentrée scolaire 2022 dans les écoles de pédagogie spécialisée de l'OMP avec un encadrement renforcé, ainsi que dans les foyers de pédagogie spécialisée.

La mission des assistantes et assistants socio-éducatifs se décline de diverses manières, à travers un accompagnement individuel dans lequel les ASE interviennent en collaboration étroite avec les éducatrices sociales et éducateurs sociaux, dans la droite ligne des stratégies d'accompagnement établies par les équipes pédagogiques. Cela implique un suivi attentif des besoins spécifiques de chaque élève, que ce soit sur le plan émotionnel, social, ou comportemental.

Les assistantes et assistants socio-éducatifs soutiennent l'autonomie dans les actes quotidiens de la vie des élèves, ainsi que la participation de toutes et tous, objectifs essentiels dans le cadre scolaire. Elles et ils contribuent à créer

un environnement favorable à cette autonomisation et à cette participation, en suivant les méthodes éducatives établies et en favorisant les interactions positives entre les élèves. L'animation d'ateliers socio-éducatifs entre aussi dans la mission de ces professionnelles et professionnels. En complément des activités élaborées et animées par les éducatrices et éducateurs, les ASE peuvent proposer et animer des ateliers spécifiques visant à développer l'autonomie, les compétences sociales, communicationnelles, motrices, sensorielles, et l'estime de soi, ou encore le sentiment de compétence des élèves.

Les activités des ASE se déploient au niveau individuel en observant et en évaluant le comportement et les besoins spécifiques des élèves. Elles et ils suivent les plans d'accompagnement individualisés élaborés en collaboration avec l'équipe pédago-éducative.

Les ASE ont aussi à gérer des situations complexes. En cas de difficultés comportementales ou émotionnelles, elles et ils contribuent à apaiser les tensions et soutiennent les stratégies d'accompagnement adaptées en favorisant ainsi le bien-être émotionnel des élèves. Elles et ils participent également activement aux réunions d'équipe en partageant leurs observations et en contribuant à l'élaboration de stratégies globales d'accompagnement.

Bien que les champs d'action des assistantes et assistants socio-éducatifs et des éducatrices et éducateurs sociaux se recoupent parfois, il existe des différences notables tant au niveau de leur responsabilité du projet éducatif, que de leurs approches et domaines d'intervention. Les ASE se concentrent davantage sur le soutien individuel, l'organisation d'activités socio-éducatives et l'appui aux dynamiques collectives, alors que les éducatrices et éducateurs sociaux, en tant que référentes et référents du projet éducatif de l'élève, ont une approche plus globale et, entre autres, la responsabilité de déterminer les objectifs éducatifs prioritaires des élèves.

11.6. L'activité des thérapeutes

En enseignement spécialisé, l'activité des thérapeutes, soumis à la [Loi fédérale sur les professions de la santé \(LPSan\)](#) et au [Règlement sur les professions de la santé \(RPS\)](#) du canton de Genève, est régie par le [Règlement sur la pédagogie spécialisée \(RSpéc\)](#). Comme indiqué

dans la LPSan, les thérapeutes sont soumis au secret professionnel.

Leur activité, décrite en termes de conseil et soutien, consiste en l'intervention ou l'assistance ponctuelle dans le lieu de prise en charge de l'enfant ou de la ou du jeune concerné, ainsi qu'àuprès de son entourage, par des intervenantes ou intervenants pourvus d'une formation spécifique appropriée. Cette prestation ne fait pas l'objet d'un octroi par l'autorité compétente et est mise en place par le lieu de prise en charge, notamment au titre de mesure transitoire en l'attente d'une décision d'octroi de prestation de soutien individuel par l'autorité compétente.

En ce sens, le règlement indique que la prestation d'enseignement spécialisé comprend également, si nécessaire, la prestation de conseil et de soutien dans les domaines de la logopédie, de la psychomotricité et de la psychologie et que celle-ci est dispensée en classe intégrée au sein d'un établissement régulier ou en école de pédagogie spécialisée.

Les professions thérapeutiques présentes dans les structures de l'enseignement spécialisé varient selon le type de structures, et notamment en fonction de l'âge et des difficultés rencontrées par les enfants ou les jeunes.

De manière générale, les activités de conseil et soutien des thérapeutes détachés en enseignement spécialisé peuvent être réparties en trois catégories :

1. les interventions directes auprès des enfants et des adolescentes ou adolescents par le biais d'interventions ponctuelles ou régulières ;
2. les interventions indirectes qui concernent le travail réalisé avec les membres de l'équipe (espaces de réflexion, inter-métier, etc.), le travail avec les familles et les réseaux de partenaires divers de prise en charge des enfants ;
3. le travail administratif, de formation et de préparation.

Ces trois catégories se retrouvent à la fois dans la pratique des responsables thérapeutiques, des logopédistes et des thérapeutes en psychomotricité. Ainsi, les chapitres qui suivent sont construits avec ces trois entrées qui se recoupent parfois, mais qui se déclinent aussi différemment en fonction des métiers.

11.6.1. L'activité des psychologues, médecins ou psychothérapeutes assumant une fonction de responsable thérapeutique

Toutes les structures bénéficient de l'expertise d'une ou d'un responsable thérapeutique (RT) qui peut être psychologue ou médecin, psychothérapeute ou en formation, à un taux, en principe, de 20 ou 25%.

Elle ou il incarne un rôle spécifique qui participe, dans le cadre du binôme constitué avec la ou le responsable pédagogique, à une fonction encadrante et contenante, tant du dispositif que de l'équipe, notamment en termes de dynamique. Les bases de formation, expérientielle et clinique font partie du cadre interne de la ou du responsable thérapeutique et contribuent à une représentation intégrée de l'enfant qui tient compte de ses besoins psychiques, développementaux, socio relationnels et cognitifs.

11.6.1.1. Les interventions directes des RT auprès des enfants et des adolescentes ou adolescents

Les actions et interventions directes de la ou du responsable thérapeutique auprès des enfants et des jeunes se déploient de la manière suivante :

- dans les différentes activités et contextes spécifiques, la ou le responsable thérapeutique peut observer la manière dont les enfants ou les jeunes parviennent à développer des aptitudes cognitives, communicationnelles, affectives, relationnelles et sociales, et propose des pistes de compréhension de ce qui fait obstacle à leur déploiement ;
- lors d'entretiens de soutien psychologique, si besoin est, la ou le responsable thérapeutique apporte son expertise spécifique ;
- lors d'entretiens thérapeutiques dans les moments de difficultés particulières, de crise, ou en situation d'urgence si celle-ci survient

pendant ses temps de présence, la ou le responsable thérapeutique contribue à la résolution de ces situations ;

→ durant la co-animation d'activités groupales ou d'activités médiatrices, la ou le responsable thérapeutique intervient de manière spécifique et cohérente avec les visées poursuivies.

D'une manière générale, la ou le responsable thérapeutique essaie de conduire ses observations et les entretiens, accompagné d'une ou d'un membre du personnel éducatif ou pédagogique.

11.6.1.2. Les interventions indirectes des RT

Du fait de son rôle spécifique, la ou le responsable thérapeutique soutient la prise en compte de certaines dimensions incontournables pour le bon fonctionnement des contextes et pour leur adéquation aux besoins des enfants ou des jeunes pris en charge.

L'approche interdisciplinaire intégrée

La ou le responsable thérapeutique soutient un travail de cohérence et d'articulation du travail d'équipe, ainsi que la construction commune d'un modèle de compréhension complexe. Elle ou il favorise la participation et le dialogue des différentes compétences professionnelles dans le but de nourrir les réflexions qui définissent et sous-tendent la prise en charge de chaque enfant ([voir chapitre 12](#)). Cette dimension de regards croisés se conçoit et concerne l'ensemble du fonctionnement du dispositif. Il s'agit de soutenir l'articulation des points de vue et des observations en ayant à l'esprit qu'elles ont lieu dans des contextes donnés divers (environnement physique, spatial et temporel, humain et professionnel, organisation et cadre des activités, etc.). Le cadre et le contenu proposés pour les activités pédagogiques, éducatives ou thérapeutiques ont un impact indéniable sur ce qui émergera et pourra être observé de l'enfant ou du jeune. Le matériel utilisé, les lieux dans lesquels ces activités se déroulent, leur régularité et leur fréquence, l'atmosphère, la manière et les outils qu'offrent les professionnelles et professionnels qui y participent, auront un effet sur la mobilisation de l'enfant et de l'adolescente ou de l'adolescent.

Les besoins fondamentaux des prises en charge

● Continuité, adaptation et sécurité :

Il est indispensable que le dispositif spécialisé puisse offrir de la continuité et de la stabilité, c'est-à-dire une base de prévisibilité et de constance.

La ou le responsable thérapeutique doit également promouvoir une culture de l'adaptation en permettant des ajustements, voire de la transformation, de la synchronisation, un accordage, un travail en zone proximale de développement, et en aidant l'équipe à trouver avec l'enfant et la ou le jeune des axes de résonance porteurs de sens pour elle ou lui.

Ces deux conditions centrales que sont la continuité et l'adaptation sont le socle du vécu et du sentiment de sécurité et représentent un besoin fondamental dans les phases premières de l'enfance, ainsi que dans les cas où les troubles ou difficultés sont importantes. Cette sécurité suffisante est nécessaire pour explorer l'environnement, pour apprendre et pour permettre l'intégration psychique, à partir d'une position active du sujet en construction. Elle s'appuie aussi sur la capacité filtrante et protectrice du dispositif qui encadre et enveloppe l'enfant et l'adolescente ou l'adolescent pris en charge. Le sentiment de sécurité se construit conjointement avec le développement de la confiance (en autrui, dans le monde, en soi), c'est-à-dire, avec le fait de pouvoir se fier à autrui et à un cadre donné.

● Besoins individuels et spécifiques en tenant compte du contexte de prise en charge :

La ou le responsable thérapeutique aide à tenir compte des niveaux et des compétences spécifiques de l'enfant et de l'adolescente ou de l'adolescent à un instant donné, selon les domaines du fonctionnement, de l'harmonie entre ceux-ci, ainsi que de leur trajectoire au cours du développement. Il est nécessaire de prendre en compte le cadre du contexte dans lequel l'enfant évolue, celui-ci pouvant influer sur son fonctionnement et sa progression.

Du fait de sa formation, la ou le RT soutient la recherche de modèles de compréhension, explicatifs et de prise en charge, d'outils et de techniques, de références théoriques en

adéquation avec les besoins et les troubles des enfants ou des jeunes, avec la «clinique» observable.

● Atmosphère de travail :

La ou le responsable thérapeutique soutient le contexte d'enseignement spécialisé afin de proposer une atmosphère ouverte et sécurisante qui autorise la vie psychique, affective, cognitive et relationnelle de l'enfant à s'installer et à se déployer. Cela nécessite l'existence de diverses qualités : une observation précise, attentive et porteuse, une attention bienveillante, accueillante et empathique, une attitude compréhensive «étayante», un respect des possibilités et des rythmes de chacune et chacun, une protection. Cette atmosphère de travail se veut stimulante, enrichissante, suscite l'intérêt et la motivation, suivant au plus près les élans de l'enfant et les objectifs que peut construire l'adolescente ou l'adolescent. Elle est également structurante, limitante et porte des attentes, sans empiéter la sphère des possibles de l'enfant et de l'adolescente ou de l'adolescent. Enfin, la ou le RT favorise un fonctionnement qui laisse une place à l'expérimentation, à la créativité, au «jouer» si fondamental pour apprendre et se développer. On apprend mieux lorsqu'on est actif, lorsqu'on est affectivement engagé et lorsque l'activité prend sens pour soi (Greenspan, 1998 et 2006 ; Roussillon, 2004 et 2023 ; Winnicott, 2002).

Le soutien du travail de l'équipe pédagogique : distanciation, contenance et réflexivité

La ou le responsable thérapeutique développe la capacité de l'équipe pédagogique à prendre de la distance face aux situations qui peuvent s'avérer complexes à accompagner et être parfois éprouvantes ou inquiéter les membres qui la composent. Elle ou il propose un regard plus extérieur du fait de sa fonction et de sa place au sein de l'équipe, ce qui assure une certaine mise en perspective, une décentration et une objectivation.

La ou le responsable thérapeutique renforce également la capacité du contexte d'enseignement spécialisé à accepter et mettre au travail un large éventail du fonctionnement de l'enfant dans les différents domaines. Cela nécessite à la fois d'offrir des conditions protectrices et stimulantes pour lui permettre les expériences nécessaires à son développement. Cela s'avère d'autant plus possible que les professionnelles

et les professionnels ont à leur disposition des espaces et du temps pour élaborer et penser leur pratique, en y incluant leur vécu, si elles et ils ont la possibilité de s'appuyer sur un cadre solide, bienveillant et porteur de valeurs cohérentes.

Enfin, la ou le responsable thérapeutique a une connaissance du fonctionnement psychique, du développement psychologique et de la psychopathologie qui lui permet de soutenir l'équipe et de participer aux capacités réflexives et de mentalisation de ses membres. En effet, l'équipe se doit de construire à partir de ses observations une compréhension qui mène à des interventions et des projets les plus ajustés possibles aux besoins des enfants afin de soutenir leur progression.

Le travail avec les familles et le réseau

La ou le responsable thérapeutique participe au concept de collaboration de la structure spécialisée avec les familles et le réseau. Il s'agit pour elle ou lui de soutenir le contexte dans sa capacité à créer et à maintenir une collaboration fonctionnelle qui se construit à partir d'échanges suffisants, nourris, fluides et explicites. Cela nécessite l'instauration d'un climat d'accueil et de confiance où chacune et chacun peut contribuer à la compréhension des problématiques et des ressources de l'enfant et de l'adolescente ou de l'adolescent.

En synthèse, la ou le responsable thérapeutique contribue par son rôle et ses interventions directes et indirectes à :

- orienter le regard sur les besoins affectifs, relationnels et sociaux de l'enfant et de la ou du jeune, identifier les ressources et obstacles quant à ses apprentissages, ainsi qu'à soutenir ses compétences communicationnelles ;
- permettre à l'enfant d'acquérir ou de développer ses capacités à jouer, créer et s'exprimer, le jeu se situant au carrefour du développement des capacités réflexives, imaginatives, relationnelles, affectives et communicationnelles ;
- permettre à chaque enfant et adolescente ou adolescent d'acquérir des connaissances et, surtout, les capacités

affectives et cognitives sous-jacentes pour les fonder et les intérioriser, de construire des savoirs faire et des savoirs être, de développer ses capacités physiques et mentales dans le contexte socio-culturel de sa famille, de l'école et de la société genevoise, ainsi qu'avec ses pairs.

L'évolution dans ces différents champs participe de l'intégration et de l'harmonisation de la personnalité, ce qui est la visée principale de la perspective soignante psychothérapeutique que porte la ou le responsable thérapeutique dans la structure de l'enseignement spécialisé (Brun, 2011 ; Chouchena, 1998 ; Ciccone, 2001 ; Delion, 2023 ; Roussillon, 2020). Les apprentissages s'ancrent d'autant mieux que les domaines fondamentaux du fonctionnement psychique de l'enfant évoluent positivement.

11.6.1.3. Le travail administratif, de formation et de préparation des RT

Le rôle de responsable thérapeutique nécessite pour certaines tâches du temps administratif ou de préparation : prise de notes, lecture et contribution à des PEI ou d'autres types d'écrits, lecture de rapports ou d'autres éléments qui sont transmis à la structure d'enseignement spécialisé, contribution à des processus de signalement de situations complexes à la ou au DirES ou à sa hiérarchie, préparation d'activités, d'entretiens, ou encore de réunions. Elle ou il peut également proposer des lectures ou animer des moments réflexifs sur une thématique pertinente pour la structure.

La ou le responsable thérapeutique peut être amené à participer à des séminaires de formation (supervision ou intervision) qui l'accompagnent dans l'exercice de sa fonction, ainsi qu'à des rencontres avec sa ou son responsable hiérarchique, médecin responsable de consultation (MRC) ou psychologue cadre, en cas de besoin.

11.6.2. L'activité des logopédistes

Le rôle de logopédiste au sein de l'enseignement spécialisé consiste à assurer les conditions nécessaires pour un développement optimal de la communication et du langage de

l'ensemble des enfants et des jeunes de la structure spécialisée.

Pour ce faire, tout comme les autres thérapeutes, la ou le logopédiste intervient selon différents modes d'action : interventions directes, interventions indirectes et temps de travail administratif, de préparation ou de formation.

11.6.2.1. Les interventions directes des logopédistes auprès des enfants et des adolescentes ou adolescents

Dans le cadre de l'enseignement spécialisé, la ou le logopédiste peut intervenir auprès des enfants de manière individuelle ou groupale, en co-animation préférentiellement. Cette intervention peut avoir lieu dans une salle spécifique, en classe, à l'extérieur ou dans les lieux de transition. En fonction des besoins des enfants et des objectifs définis en équipe, des activités spécifiques ou des outils sont proposés dans le but d'optimiser le développement de la communication et du langage.

Voici quelques exemples d'actions directes auprès des enfants :

- évaluation initiale de la situation : «screening», grille d'observation et batterie de tests spécifiques selon la population ;
- séances en individuel ou en groupe de 30, 45 ou 60 minutes ;
- co-animation d'activités avec l'enseignante ou enseignant spécialisé, l'éducatrice ou éducateur, la ou le thérapeute ;
- observations et interventions dans les différents temps scolaires : classe, repas, récréation, vestiaire ;
- participation aux activités communes : sorties, fêtes d'école ;
- évaluation finale de la situation et résumé d'évolution.

11.6.2.2. Les interventions indirectes des logopédistes

L'accompagnement des familles

Dans le cadre de l'enseignement spécialisé, la ou le logopédiste accompagne les familles dans

la prise en charge de leur enfant. Cet accompagnement peut être réalisé lors des entretiens de parents, des séances sur le PEI ou lors des divers moments de la vie scolaire (fêtes, sorties, etc.). La ou le logopédiste apporte aux familles un regard spécifique sur le développement langagier de leur enfant, répond aux questions des parents sur la communication et le langage, fait le lien avec les logopédistes en dehors de la structure et les aide à trouver les ressources nécessaires. Ce travail interdisciplinaire est réalisé en collaboration avec l'équipe.

Le conseil et soutien

Dans le cadre des synthèses, la ou le logopédiste apporte des éléments spécifiques sur la communication et le langage d'un enfant à partir de ses observations. L'évaluation logopédique de la situation permet de dégager les principaux facteurs de risque et de protection concernant le développement du langage (Zesiger & Mayor, 2020). Cela permet ensuite la mise en place de méthodes, d'activités ou d'outils spécifiques. La ou le logopédiste apporte également des éléments de réflexion sur la communication en lien avec la dynamique groupale.

La référente ou le référent langage

La ou le logopédiste effectue un travail de prévention et de formation continue pour tout ce qui concerne le développement usuel de la communication et du langage et la prise en charge des différents troubles. Ce travail peut être réalisé lors des synthèses, mais également au sein de petits groupes de travail autour d'un thème ou d'une problématique particulière.

Voici quelques exemples d'actions indirectes auprès des familles et des membres de l'équipe professionnelle :

- participation aux synthèses, pour autant que celles-ci soient compatibles avec son horaire et ses mandats multiples : apports cliniques autour des besoins et difficultés des enfants ; apports pratiques sur des activités, des modes d'action ou des outils spécifiques et apports théoriques sur le développement du langage et les pathologies (notamment expertise sur l'oralité) ;
- participation aux séances de briefing et de débriefing ;
- participation aux entretiens de parents ;

- implication dans les réseaux et le travail de liaison ;
- contribution à l'élaboration du PEI ;
- apports lors des moments de co-réflexion après les séances de travail avec les enfants.

11.6.2.3. Le travail administratif, de formation et de préparation des logopédistes

Les logopédistes réalisent également des tâches administratives, notamment en lien avec la préparation des séances et du matériel :

- transmission des informations et du matériel lors des changements de structure ;
- préparation des séances et élaboration du matériel ;
- prise de notes cliniques et rédaction de résumés d'évolution ;
- participation à des supervisions, intervensions et formations continues.

11.6.3. L'activité des thérapeutes en psychomotricité

Les thérapeutes en psychomotricité interviennent en enseignement spécialisé en tant que thérapeutes spécialistes du développement psychomoteur. La psychomotricité s'intéresse au corps de manière globale dans ses fonctions instrumentales, relationnelles, expressives et communicationnelles.

Les prestations des thérapeutes en psychomotricité comprennent «... le 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 la planification, la conduite et l'évaluation des mesures thérapeutiques et de soutien.» (RPSpec, chapitre 3, Art.11, al. 7)

La psychomotricité se définit comme «... l'intrication profonde entre, d'une part l'ancre du corps dans l'espace et le temps, d'autre part la fonction contenante de l'enveloppe qui va constituer le socle, la structure de l'identité psychocorporelle du sujet.» (Potel, 2010, p.111).

De manière plus accessible, la psychomotricité s'intéresse chez une personne aux interactions entre perception, représentation, affect, pensée, mouvements et comportement.

Les taux d'activité octroyés aux thérapeutes en psychomotricité pour travailler dans les structures spécialisées sont de 20% au maximum par structure et définissent les possibles au niveau des actions et de leur diversité. Les prestations données varient dans leurs formes et leurs contenus selon les lieux, les contextes, les pathologies et les besoins des enfants.

L'action de la ou du thérapeute en psychomotricité en enseignement spécialisé se déploie en salle de psychomotricité ou directement sur le lieu scolaire (locaux de la classe, récréation, temps informels, temps de repas), selon l'environnement et les possibilités. La ou le thérapeute en psychomotricité évalue les compétences et les difficultés psychomotrices, émotionnelles et relationnelles de l'enfant. Cette évaluation est qualifiée d'observations psychomotrices, un bilan psychomoteur complet ne pouvant pas être réalisé dans ce contexte. Une fois les besoins des enfants identifiés, des indications thérapeutiques sont présentées, partagées, discutées et réfléchies en équipe multiprofessionnelle, afin que les objectifs de développement de l'enfant entrent dans un projet global porté par l'ensemble des membres de l'équipe.

Pour ce qui relève des indications, les enfants pris en charge en enseignement spécialisé peuvent souffrir de troubles psychomoteurs ou d'autres types de troubles pour lesquels l'approche de la psychomotricité est indiquée. Des enfants présentant des troubles des apprentissages peuvent par exemple également être confrontés à des troubles des fonctions instrumentales. Comme l'explicitent Bullinger (2004) et Berger (1996), dans la continuité de Wallon et Piaget, l'enfant apprend d'abord avec son corps, dans la relation primaire mère-enfant, puis au travers de son développement corporel avec une mise en place de l'instrumentation psychomotrice.

11.6.3.1. Les interventions directes des thérapeutes en psychomotricité auprès des enfants et des jeunes

La ou le thérapeute en psychomotricité intervient de manière pluri-modale en enseignement spécialisé, en adaptant toujours son activité au contexte. La thérapie psychomotrice

suppose un lieu adapté à la pratique, avec un espace suffisamment spacieux et sûre, et du matériel approprié.

En fonction des besoins des enfants et des jeunes, les interventions peuvent prendre plusieurs formes :

➤ **En groupe (ou, si nécessaire, en individuel), dans une salle de psychomotricité** : thérapie à médiation corporelle comprenant des expériences motrices, émotionnelles, sensorielles, relationnelles et symboliques. L'approche est expérientielle au travers du jeu, du dialogue verbal et non verbal et touche aussi le domaine de la représentation. La ou le thérapeute en psychomotricité prend en compte les ressources des enfants en travaillant dans une perspective de processus et de développement. Elle ou il évalue la validité du processus thérapeutique et la situation en continu.

➤ **En groupe, en classe ou dans d'autres espaces de la structure (salle de jeu, de rythmique) ou dans des temps plus informels (repas, récréation, accueil, transitions)** : soutien à l'équipe pédago-éducative, propositions d'activités spécifiques, propositions psychomotrices.

➤ **En grand groupe, avec une classe entière** : soutien aux apprentissages avec des apports psychomoteurs, soutien à la dynamique de classe.

La ou le thérapeute en psychomotricité mène les séances, seul, en co-thérapie (avec logopédistes, psychologues, pédopsychiatres) ou avec les collègues de l'enseignement spécialisé (enseignantes ou enseignants spécialisés et éducatrices ou éducateurs sociaux).

11.6.3.2. Les interventions indirectes des thérapeutes en psychomotricité

La ou le thérapeute en psychomotricité fait partie de l'équipe professionnelle de la structure:

→ Elle ou il participe aux réunions et synthèses d'équipe, pour autant que celles-ci soient compatibles avec son horaire et ses mandats multiples. En matière de conseil et soutien, elle

ou il offre ses réflexions et compétences aux équipes éducatives et pédagogiques. Ce travail interdisciplinaire a pour but d'orienter les objectifs pour chaque enfant de la structure.

→ La ou le thérapeute en psychomotricité échange régulièrement avec l'équipe autour des enfants.

→ Elle ou il contribue à l'élaboration du PEI.

→ Des analyses de pratiques sont réalisées à la suite de séquences de travail en co-animation ou en co-thérapie.

→ Les thérapeutes en psychomotricité collaborent aussi en réseau avec les personnes extérieures (corps enseignant, pédiatres, services sociaux, etc.).

→ La ou le thérapeute en psychomotricité peut également être amené à avoir des liens avec les parents des élèves de l'enseignement spécialisé, dans certaines situations et pour des besoins spécifiques liés au développement de l'enfant, dans le cadre de sa scolarité ou pour faire le lien avec des espaces thérapeutiques externes. Les rencontres avec les parents se font généralement en présence d'un autre membre de l'équipe afin d'assurer un lien et une cohérence avec le reste de l'équipe.

11.6.3.3. Le travail administratif, de formation et de préparation des thérapeutes en psychomotricité

A même titre que leurs collègues thérapeutes, les thérapeutes en psychomotricité assument certaines tâches administratives ou de préparation:

- étudier le dossier des patientes et patients ;
- préparer les interventions ;
- rédiger des comptes-rendus, en cas de nécessité ;
- élaborer les situations d'enfants en vue des synthèses ;
- conceptualiser et fabriquer du matériel spécifique ;
- conceptualiser et préparer des outils favorisant des pratiques pédagogiques ajustées aux profils et aux spécificités des enfants ;

→ se former et actualiser ses connaissances en participant à des groupes d'échanges de pratiques, des séminaires, des intervisions ou encore des supervisions.

12. Les dimensions collaboratives

Le travail en équipe et la collaboration entre les différents spécialistes œuvrant dans les structures de l'OMP constituent un des piliers de l'enseignement spécialisé (voir introduction à la [partie III](#)). Ce travail interdisciplinaire, qui a pour objectif d'appréhender l'élève dans sa globalité et de mettre en place les conditions optimales de sa prise en charge, constitue le cœur-métier du travail réalisé dans les structures de l'OMP et en fait sa richesse. Les regards croisés des thérapeutes et des pédagogues représentent la force de la prise en charge proposée et s'inscrivent dans une perpétuelle évolution réalisée à travers un travail de réflexion et de co-construction.

Collaborer avec des collègues qui assument une autre fonction et qui sont issus de formations et de disciplines différentes ne va pas de soi et implique une posture d'ouverture, de souplesse et de partage des connaissances qui permet de réfléchir ensemble et de proposer les réponses les plus adéquates possibles aux besoins des enfants ou élèves. Toutefois la collaboration multiprofessionnelle, en tant que processus et construction permanente autour d'un but commun (la prise en charge optimale des enfants ou élèves), amène également les différents membres de l'équipe à construire cette ouverture et à reconnaître les points communs et les différences avec leurs collègues. Ainsi, la construction d'un sens partagé dans un contexte où l'on peut exprimer ses divergences de représentation, le travail au quotidien autour de valeurs et de projets communs, tout en conservant sa spécificité et ses outils, vont permettre, dans un cercle vertueux, la création d'un espace de coopération (Allenbach, 2015 et 2019).

Ce travail en commun nécessite que l'identité professionnelle des collaboratrices et collaborateurs soit solidement ancrée, afin que les expertises et les outils propres à chacune et chacun

puissent contribuer à développer une pensée complexe et globale qui intègre cette pluralité d'éclairages et se nourrit de cette diversité. Il s'agit ainsi pour chaque spécialiste d'enrichir sa pratique et ses connaissances de celles des autres, tout en conservant ses spécificités. Certaines qualités comme l'adaptabilité, la solidarité, la réactivité, la bienveillance ou encore la flexibilité sont requises pour le travail en équipe auprès des enfants et des jeunes. «La voie du juste milieu consiste donc à ne pas se recroqueviller dans son rôle exclusif tout en se gardant d'une indifférenciation des rôles professionnels et personnels.» (Emery, 2011).

Plusieurs composantes influencent la dynamique d'équipe : métiers, disciplines, formations, expériences professionnelles, genres, parcours, personnalités, etc. Ces dernières lui donnent une couleur et une nature particulières. Il apparaît fondamental, dans la composition des équipes, de trouver une forme d'équilibre en y plaçant à la fois du personnel averti (anciennes collaboratrices et anciens collaborateurs expérimentés) et du personnel débutant (nouvelles collaboratrices et nouveaux collaborateurs). De même, il est préférable que les membres d'une équipe présentent une certaine mixité en termes de caractéristiques personnelles (genre, âge, parcours, motivations, etc.) de manière à favoriser l'émergence d'une pensée complexe, à permettre une diversité d'incarnation des différentes fonctions, mais également à permettre une forme d'identification pour chaque élève. Dans la mesure du possible et en fonction des circonstances, une forme de durabilité de l'équipe est aussi un élément important, tant les changements trop fréquents sont susceptibles de déstabiliser les enfants et les jeunes.

La force d'une équipe se joue par ailleurs dans sa capacité à trouver des solutions face à des situations complexes grâce à la régulation et à la communication. Une communication bénéfique se déploie notamment dans des espaces et des moments spécifiquement dédiés à celle-ci ([voir chapitre 12.1](#)) et grâce à la construction d'un langage commun qui favorise la compréhension et la définition de certains concepts ou termes. La négociation des rôles et la répartition du travail des uns et des autres permettent également de clarifier les différentes actions et de mettre en évidence et en discussion des espaces de chevauchement ou des zones intermédiaires (Thomazet & Mérini, 2014).

Ces espaces se construisent et évoluent au fil des pratiques élaborées et des négociations développées. Tout travail d'équipe peut engendrer des tensions ou des conflits d'opinions qui se régulent par le biais d'un processus permanent de réflexion et de co-construction de l'action. «La collaboration multiprofessionnelle ne peut pas exclusivement se décréter, mais nécessite régulièrement une clarification et une négociation des statuts et des rôles de chacun des partenaires impliqués.» (Emery, 2015)

La mise en œuvre de cette collaboration inter-métier s'illustre notamment dans les co-interventions des professionnelles et professionnels auprès des élèves. Ces co-interventions prennent différentes formes, en fonction des contextes, des objectifs, de l'âge ou encore des besoins des enfants. La multiplicité des co-interventions possibles constitue une grande richesse à la fois pour les élèves et pour les membres de l'équipe en permettant de soutenir la pensée globale autour de l'enfant ou du jeune dans une dynamique positive.

12.1. Les réunions d'équipe et séances bilatérales ou tripartites

Le travail auprès des élèves constitue l'axe central des spécialistes de l'enseignement spécialisé. Les échanges entre collaboratrices et collaborateurs autour de la prise en charge des élèves ont lieu tout au long de la journée, souvent de manière informelle, entre deux périodes d'activité par exemple. Toutefois, le travail d'équipe se réalise également dans des moments formalisés en dehors de la présence des élèves. Trois types principaux de séances d'équipe sont mis en place dans les différentes structures de l'OMP :

➤ **Les synthèses :** Elles permettent de discuter de chaque élève, de parler de la dynamique du groupe d'enfants ou de jeunes, ainsi que de celle de l'équipe. Un canevas de synthèse ou une trame élaborée par l'équipe pour penser l'élève s'avère très utile pour structurer les discussions, pour conserver un cadre et une certaine rigueur.

➤ **Les temps de travail en commun (TTC) :** Ils ont pour objectif de discuter d'aspects organisationnels et institutionnels.

➤ **Les TTC par corps de métier ou pôle-métier:** Ils permettent aux professionnelles et aux professionnels qui occupent la même fonction d'échanger sur leur travail.

D'autres séances spécifiques peuvent également être organisées tout au long de l'année : préparation de la rentrée, bilans de fin d'année, projets spécifiques, etc. Par ailleurs, des séances bilatérales entre RPDES et RT ou des séances tripartites entre RPDES, RT et DirES ont lieu toute l'année, ainsi que des séances entre RPDES et DirES par secteur. Enfin, pour les structures intégrées, une présence régulière doit être assurée par un membre de l'équipe aux TTC d'école.

12.2. Les relations famille-école

Au cœur des relations famille-école se joue la nécessité de créer un lien de confiance, de construire une alliance avec les parents. La référente ou le référent de l'élève et les membres de l'équipe de chaque structure ont pour mission de travailler avec les familles ou les représentantes et les représentants légaux des enfants ou des jeunes qu'elles ou ils accueillent. Dans ce but, sont développées en équipe des stratégies de collaboration avec les familles pour les informer, expliciter et clarifier le travail mené avec leur enfant. Elles sont associées à la réflexion conduite autour de celle-ci ou celui-ci et les équipes tiennent compte des éventuelles mesures et outils déjà mis en place au domicile. Les professionnelles et les professionnels peuvent également être amenés à accompagner les parents dans leur rôle et à organiser toutes les rencontres et entretiens nécessaires pour construire un véritable partenariat, essentiel à une prise en charge optimale.

Ce travail de partenariat ne se décrète pas, mais se construit idéalement en développant des relations les plus symétriques possibles. Cette collaboration avec les familles est aussi favorisée par différents facteurs que les équipes pédagogiques doivent prendre en compte au vu de la complexité de certains réseaux et de la multitude d'actrices et d'acteurs avec lesquels les familles doivent interagir. Dans une étude portant sur le point de vue des parents autour des éléments facilitateurs de la collaboration avec les actrices et acteurs du réseau qui gravitent autour de leur enfant, Emery et al. mettent en

évidence les éléments suivants : «... les parents appellent à plus de clarté, de planification des objectifs des séances, de propos centrés sur les progrès scolaires de leur enfant afin de rendre la collaboration plus fructueuse.» (Emery, Bacquelé & Pelgrims, 2021, p.119). Cette étude met également en évidence la nécessité de reconnaître aux parents une expertise acquise qui résulte de leur participation à de nombreuses séances autour de la scolarité de leur enfant : «Si les parents regrettent que leur lot d'expériences avec leur enfant et leurs savoirs qu'ils qualifient pour certains d'intuitifs ne soient pas reconnus, on remarque par ailleurs qu'ils construisent un certain nombre de connaissances précises glanées auprès des professionnels ou dans le champ associatif et tendent dans la mesure de leurs moyens à passer du statut de néophyte à celui d'expert.» (ibid., p.118).

Les différents types d'entretiens

Différents types d'entretiens avec les familles sont organisés tout au long de l'année par les équipes. Ces entretiens doivent être réalisés en dehors des temps de prise en charge des élèves et sur des plages horaires permettant aux parents qui exercent une activité professionnelle de se rendre disponibles.

De manière générale, le nombre et la nature des entretiens sont déterminés par les objectifs de prise en charge, les besoins de l'élève, de ses parents et des membres de l'équipe. Ces entretiens peuvent être centrés sur l'élève mais intègrent également des éléments de la famille. Ils peuvent être conduits avec ou sans l'élève, en fonction des thématiques abordées. Dans tous les cas, les entretiens avec les familles sont préparés et discutés par les membres de l'équipe et la référente ou le référent. Un travail de réflexion, notamment sur la question des personnes qui doivent être présentes durant l'entretien, et d'analyse est réalisé en amont, pendant et en aval des entretiens. Une communication circulaire est opérée entre la référente ou le référent, l'équipe et la famille, afin de croiser les regards et les points de vue. Lorsque l'entretien vise à présenter l'évolution et les progrès de l'élève aux familles, les professionnelles et les professionnels utilisent des supports concrets pour rendre visible le travail effectué (PEI, portfolio, dessins, fiches, projets et activités réalisés, photos, etc.).

Lors de ces échanges, les familles peuvent parfois exprimer leurs difficultés, leur colère ou leur douleur face à l'acceptation d'un enfant différent ou encore faire part d'un contexte difficile (par exemple précarité, isolement) et/ou d'une certaine fragilité. Les membres de l'équipe adoptent alors une attitude d'ouverture et d'écoute et accueillent le vécu des parents. Elles et ils mettent tout en œuvre pour associer et faire participer les parents à la prise en charge de leur enfant dans un esprit de réciprocité et de partage des connaissances autour de l'enfant. Lorsque cela est nécessaire, les membres de l'équipe accompagnent les familles en renforçant leurs compétences parentales, en étayant leur rôle, en les orientant si besoin vers d'autres prestataires ou ressources spécifiques et en les accompagnant dans la mise en place d'outils ou d'actions concrètes autour de leur enfant, tout en veillant à conserver la juste distance, à ne pas être intrusifs et en délimitant clairement leur champ de compétences.

Les membres de l'équipe explicitent également aux parents le sens d'une prise en charge dans l'enseignement spécialisé (souplesse, adaptabilité, taux d'encadrement, prise en charge individualisée, respect du rythme de l'enfant, expertise professionnelle de spécialistes, etc.). Elles et ils mettent en évidence l'importance de s'attacher à l'évolution spécifique de leur enfant, l'intérêt d'apprendre et le plaisir d'être à l'école. En effet, l'orientation vers l'enseignement spécialisé ne va pas sans susciter des craintes ou des ambivalences parentales bien légitimes, et cette dimension d'explicitation doit être particulièrement soignée. En fonction du contexte de prise en charge et des besoins de l'élève, les membres de l'équipe sont également susceptibles d'être amenés à expliquer aux parents les mesures ou protocoles qui peuvent être utilisés.

Enfin, des rencontres d'une autre nature que les entretiens formels sont organisées tout au long de l'année scolaire par les équipes pédagogiques :

« **Des échanges plus ou moins formels** : discussions lorsqu'un parent vient chercher son enfant pour un rendez-vous, téléphones, messages, cahier de transmission, etc. ;

« **Des réunions de parents autour d'une thématique choisie, avec la possibilité d'une intervenante ou un intervenant externe** : prévention écrans, alimentation, etc. ;

« **L'organisation de visites d'autres structures** : particulièrement au moment du passage au secondaire I et II, mais également organisation de journées « portes ouvertes » ;

« **L'organisation de moments informels** : fêtes, café-parents, sorties à la bibliothèque ou à la ludothèque, etc.

Ces rencontres et moments d'échange participent à une meilleure connaissance et compréhension réciproques.

12.3. La collaboration en réseau et les partenaires de l'OMP

Le travail en réseau et la collaboration qui se met en place avec les partenaires de l'OMP font partie de la mission du personnel de l'office. Ce contexte permet de renforcer la prise en charge et une représentation globale de l'enfant, ainsi que de soutenir les familles. Les apports des actrices et acteurs externes à l'équipe pédagogique favorisent le partage et la collaboration autour de mesures concrètes à mettre en place pour l'enfant. Ce travail de réseau amène de la complémentarité, de la continuité et du soutien aux équipes, ainsi qu'une meilleure compréhension de l'élève, toutes les réponses ne venant pas de l'école. Les membres de l'équipe accompagnent également les familles dans leur compréhension du réseau.

Les partenaires externes des diverses équipes de l'OMP varient en fonction de l'âge des élèves pris en charge et des problématiques que ceux-ci présentent, ainsi que de leur environnement familial. Ces partenaires se répartissent dans plusieurs registres :

« **Pédagogie** : actrices et acteurs de l'enseignement régulier (enseignantes et enseignants titulaires, directions d'établissement, professionnelles et professionnels des équipes pluridisciplinaires, responsables des bâtiments scolaires, etc.), professionnelles et professionnels des structures privées subventionnées, collaboratrices et collaborateurs du Groupement intercommunal pour l'animation parascolaire (GIAP), personnel des écoles de langue, interprètes, etc.

« **Santé** : thérapeutes des consultations de l'OMP, thérapeutes privés, pédiatres, psychologues, psychiatres, personnel des hôpitaux, infirmières et infirmiers scolaires, etc.

⚙️ Institutions : foyers, structures de suite, lieux de vie de suite du secteur adulte, etc.

⚙️ Loisirs : clubs sportifs, associations qui proposent des centres aérés et des camps lors des vacances scolaires, etc.

⚙️ Social : assistantes sociales et assistants sociaux (de l'OMP ou externes), service de protection des mineurs (SPMI), tribunal des mineurs, tribunal de protection de l'adulte et de l'enfant (TPAE), police, unité d'assistance personnelle (UAP), action éducative en milieu ouvert (AEMO) mandatée par le tribunal, psychologues de l'assurance invalidité (AI), centre de contact Suisses-immigrés (CCSI), bureau de l'intégration et de la citoyenneté (BIC), interprètes de la Croix-Rouge genevoise, Fondation Officielle de la Jeunesse (FOJ), etc.

Les séances ou démarches effectuées avec les actrices et acteurs du réseau sont organisées, autant que faire se peut, en dehors du temps de présence des enfants.

Avec l'enseignement régulier

Afin de favoriser l'inclusion des élèves, les liens entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement régulier se vivent au quotidien dans les établissements scolaires, par le biais des prestations inclusives qui y sont dispensées ([voir chapitre 15](#)), des structures inclusives et intégratives qui y sont présentes, mais également des intégrations d'élèves de l'enseignement spécialisé dans des classes de l'enseignement régulier.

La perméabilité des prestations entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement régulier demeure un enjeu fort et le développement des collaborations doit se poursuivre, en conformité avec l'article 38 du [Règlement sur la pédagogie spécialisée \(C 1 12.05\)](#).

Avec les actrices et acteurs des structures privées subventionnées

[La directive d'accréditation et de surveillance des structures subventionnées](#) présente notamment le partenariat instauré entre l'OMP et les structures privées subventionnées :

L'OMP est l'autorité scolaire cantonale dans le domaine de l'enseignement spécialisé. À ce titre, les directions d'établissement d'enseignement spécialisé, de conseil et soutien de l'office

sont responsables du suivi des élèves scolarisés dans l'enseignement spécialisé, prestation délivrée soit en école publique, soit en école subventionnée, sous réserve des compétences attribuées aux directions de ces structures.

Les DirES interviennent lors des décisions importantes concernant les enfants, notamment les admissions et les fins de prise en charge, ainsi que lors d'événements particuliers relatifs à ces enfants. Elles et ils sont en particulier responsables du parcours scolaire des enfants et de leur affectation, ainsi que de toute décision à leur égard sujette à recours.

La direction du Service de l'enseignement, de l'évaluation et du suivi de l'élève (SEESE) de l'OMP et les structures subventionnées d'enseignement spécialisé collaborent également pour mutualiser leurs outils de référence respectifs et développer une forme de cohérence dans la mise en œuvre de l'enseignement spécialisé.

13. Le parcours scolaire et les transitions institutionnelles

Le parcours scolaire renvoie à la succession d'écoles ou de classes suivies par un élève dans son processus d'apprentissage et d'acquisition de compétences et de connaissances. Ce parcours peut, en enseignement spécialisé, prendre une forme, une durée et des chemins variés, en fonction du développement, des besoins et de la progression propres à chaque élève. Lorsque cela est possible, le parcours en enseignement spécialisé vise une réintégration dans l'enseignement régulier, l'élève faisant l'objet d'évaluations périodiques par l'équipe professionnelle qui l'accompagne. La finalité du parcours scolaire quant à elle, que celui-ci soit réalisé en enseignement régulier ou spécialisé, est de préparer l'enfant ou le jeune à trouver sa place dans la société et dans sa future vie d'adulte.

L'orientation des élèves vers les différentes structures de l'enseignement spécialisé est déterminée par plusieurs facteurs tels que l'incapacité de l'environnement à rendre les apprentissages accessibles et à permettre à l'élève d'accomplir le rôle et les tâches attendus.

Cette orientation s'appuie sur les éléments de la PES ([voir chapitre 7.2](#)) qui définit l'intensité des besoins des élèves, leur degré d'interaction avec autrui et de sociabilisation (potentiel d'insertion dans un groupe), leurs besoins fonctionnels et leurs compétences dans les différents domaines disciplinaires.

Par ailleurs, une attention toute particulière doit être portée aux transitions institutionnelles, qu'elles concernent un changement d'école (interne à l'OMP ou vers une structure privée subventionnée ou encore un retour vers l'enseignement régulier) ou le passage vers le secteur adulte à la fin de la scolarité. En effet, ces transitions constituent un enjeu majeur, l'enseignement spécialisé ne délivrant pas de certification de fin de parcours et le moment du passage à l'âge de la majorité représentant une complexité importante, en termes d'orientation, de choix, d'organisation ou encore de démarches administratives (passage du statut d'élève à celui d'assuré notamment). Le parcours scolaire de l'élève, ainsi que les transitions institutionnelles sont élaborés en concertation avec les parents.

13.1. Principes clés pour un parcours scolaire cohérent et des transitions institutionnelles harmonieuses

L'autodétermination de l'élève

Une des notions fondamentales que les équipes doivent avoir en tête, est celle de l'autodétermination de l'élève par rapport à son parcours scolaire et à son projet professionnel et de vie, quelles que soient ses possibilités. La prise en charge de l'élève dans toutes ses dimensions doit viser à lui permettre de structurer ses acquis et de s'approprier son propre parcours, afin de le personnaliser et de le faire correspondre à ses aspirations. Ce postulat met en évidence que les jeunes à besoins éducatifs particuliers, même avec des difficultés importantes, sont capables de penser et de choisir par eux-mêmes. L'autodétermination permet aux enfants et aux adolescentes et adolescents de faire des choix et de «porter» leur projet, en partant du principe que si elles et ils choisissent la direction qu'elles ou ils souhaitent prendre, elles et ils seront plus à même d'être motivés et de voir leur projet aboutir.

Lorsqu'elles et ils discutent de divers aspects associés à leur développement et à leur cheminement, il apparaît que les jeunes ayant des incapacités épousent, tout comme les autres, les normes socioculturelles associées à la vie adulte. En effet, les adolescentes et adolescents expriment des aspirations, des intérêts et des désirs spécifiques à leur âge, comme par exemple, trouver un rôle et un métier dans le monde professionnel ou social, sortir avec des amies et amis, avec des pairs, ou encore avoir une vie amoureuse.

Ainsi l'élève sortant vers le monde adulte, de même que sa famille ou ses représentants légaux, doivent être les actrices et acteurs principaux du projet de suite et être porteuses et porteurs de celui-ci.

L'anticipation et la planification du projet de l'élève

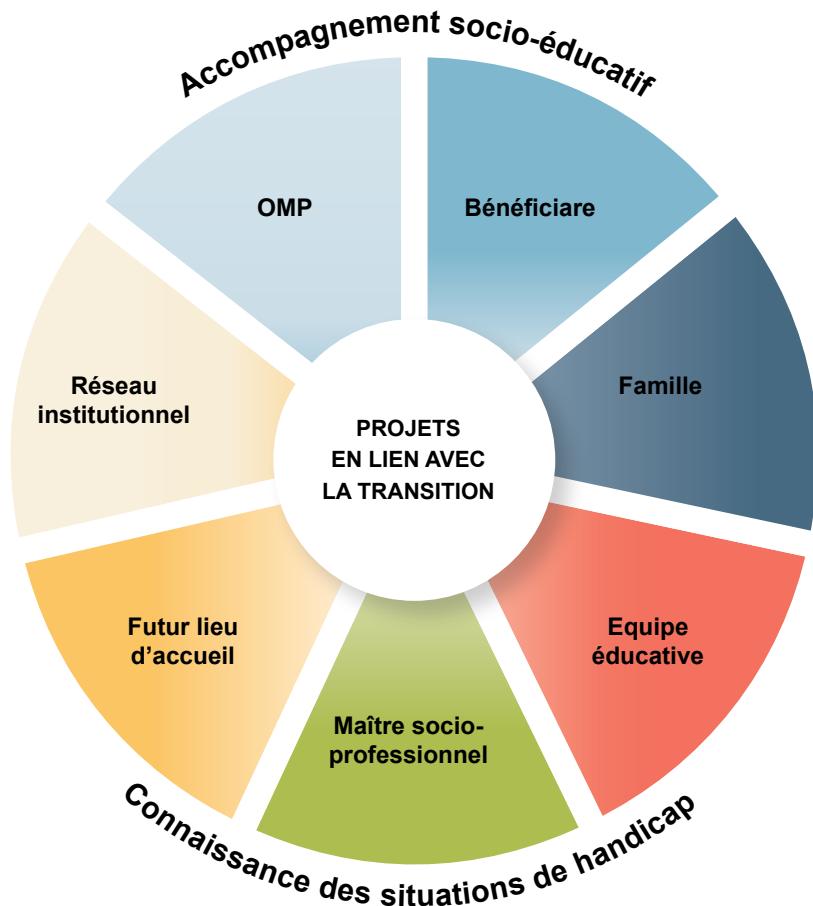
Un des facteurs facilitateur principal du parcours scolaire et du projet de sortie de l'élève en enseignement spécialisé réside dans l'anticipation de ces derniers. La planification des transitions aide l'élève à réduire la peur et l'anxiété qu'une telle situation peut provoquer. Un projet clair, élaboré et anticipé favorise une orientation plus adéquate de l'élève et permet de parer aux difficultés qui peuvent se présenter en raison de la pluralité des actrices et acteurs impliqués dans le processus de transition.

L'insertion dans un atelier ou dans un centre de jour doit, par exemple, être soutenue par des actions spécifiques. Ainsi, la réalisation de stages dans différents lieux permet aux jeunes de développer leurs intérêts, leurs habiletés et la découverte de plusieurs domaines d'activité multiplie les possibilités de trouver ce qui leur convient le mieux.

Le partenariat avec les familles et la mise en réseau

Être actrice ou acteur de son projet nécessite de s'entourer des bonnes personnes au bon moment. Le développement de collaborations, de coordinations et de synergies entre les actrices et acteurs qui gravitent autour de l'élève et de sa famille revêt une importance particulière dans le cadre d'un projet de transition. Un partenariat renforcé permet d'atteindre de manière plus efficiente les objectifs fixés dans

Le partenariat : une puissance d'action



Source : DGOMP, SEESE, parcours de l'élève, 2021

un tel projet et le fait de garantir la cohérence de l'accompagnement des jeunes durant la transition contribue à prévenir les risques liés à ce processus.

Si l'élève concerné doit être au cœur de son projet individuel et de sa démarche de transition, la collaboration étroite avec sa famille est un enjeu important et les équipes pédagogiques doivent tout mettre en œuvre pour tenir compte des préoccupations, des questionnements et des demandes de celle-ci ([voir chapitre 12.2](#)). En ce sens, le soutien proactif des familles, des représentants légaux et des proches aidants permet de s'assurer de leur implication dans le processus de transition et favorise le bien-être des adolescentes et adolescents. L'organisation de visites et de rencontres entre les structures, les équipes, les jeunes et leur famille permettent à ce titre de mieux connaître les attentes respectives et les particularités cognitives, sensorielles et comportementales des jeunes qui vont être accueillis.

13.2. Aspects organisationnels, démarches et outils de la transition vers le secteur adulte

Le parcours des élèves de l'enseignement spécialisé est jalonné de plusieurs transitions institutionnelles, au moment du passage d'un cycle d'enseignement à un autre ou du changement d'une structure à une autre. Une fois la scolarité accomplie, l'adolescente ou adolescent doit également pouvoir continuer son projet dans le secteur « adulte », qui se traduit par la poursuite d'une formation, un projet professionnel ou, pour certaines et certains, une entrée dans une institution de type résidentiel (centre de jour ou home occupationnel).

Ce chapitre est axé sur la transition vers le secteur adulte qui représente une étape déterminante dans le parcours des élèves. Devenir adulte est une étape importante pour tous les jeunes qui génère des changements dans les

différents domaines de la vie. Cette phase de transformation implique des choix aussi bien dans la vie personnelle que professionnelle et oblige à une réflexion, une planification des projets à venir, spécifiquement dans la future vie active. Les autres formes de transitions (entre structures de l'OMP et vers l'enseignement régulier) n'en demeurent pas moins importantes et sont discutées et élaborées avec les familles, selon une évaluation multimodale et une approche individualisée ([voir chapitre 10.2](#)).

Le plan de transition et la coordination des transitions

Le PEI consacre un chapitre portant sur le plan de transition en vue du changement d'établissement. Cela représente un outil efficace pour toute transition institutionnelle en permettant d'assurer une continuité de l'accompagnement des élèves et de leur famille, ainsi qu'une planification des activités postsecondaires dès l'âge de 16 ans. Dans cette perspective et dans le cadre de la transition mineur-majeur, une réflexion interdépartementale a été engagée afin d'améliorer la politique d'ouverture des institutions accueillant des personnes adultes et de favoriser les expériences pour les jeunes dans les différents lieux d'activité. La possibilité pour les jeunes d'effectuer des stages dans les ateliers et les centres de jour dès l'âge de 16 ans vise à les accompagner dans leur développement vocationnel et dans leur autonomisation personnelle. Une transition réussie implique d'établir des passerelles entre les différents milieux et une planification évolutive et personnalisée bien avant la fin de la scolarité.

En plus du plan de transition, un portfolio de transition de l'élève ou tout autre outil de transmission des informations (par exemple, des grilles d'analyse qui peuvent être complétées par les membres de l'équipe, les familles et les thérapeutes du réseau) doit être mis en place afin de favoriser le transfert des connaissances et de permettre aux structures de suite d'identifier les compétences, les aptitudes et les savoir-faire développés par les jeunes.

En sa qualité d'autorité scolaire, la ou le responsable du processus de transition est la ou le DirES. Par délégation, les différentes étapes du processus sont assurées dans les faits par les responsables pédagogiques ou les responsables thérapeutiques des structures concernées, ainsi que par la référente ou le référent

de l'élève. Ces dernières et ces derniers ont la tâche d'organiser les réunions en lien avec la transition entre la structure fréquentée et la structure de suite, en impliquant la famille ou les représentants légaux, la ou le jeune concerné, ainsi que d'autres professionnelles et professionnelles si nécessaire ; d'organiser des stages ou des visites, mais également d'informer les représentants légaux des nombreuses actions administratives qui doivent être entreprises.

Le service de l'enseignement, de l'évaluation et du suivi de l'élève (SEESE), par le biais du secteur du suivi et du parcours de l'élève, accompagne les DirES dans les situations d'élèves qui rencontrent des grandes difficultés à concrétiser leur projet de transition vers le monde adulte.

Enfin, la connaissance des structures de suite par les référentes ou référents d'élèves est très importante, celles-ci ou ceux-ci ayant une compréhension fine des élèves qu'elles ou ils accompagnent. À ce titre, les échanges, visites et présentations de structures ou d'institutions entre collègues doivent être privilégiés, afin de mieux connaître les possibilités d'orientation des élèves.

Les visites, les stages et l'apprentissage professionnel

Dans le cadre des transitions institutionnelles, comme mentionné précédemment, la transmission d'informations, le développement de partenariats ou encore la connaissance et la visite des structures de suite sont déterminants. Par ailleurs, le développement d'opportunités de formation pour les jeunes à besoins éducatifs particuliers (de 16 à 20 ans plus spécifiquement), la formalisation d'une validation des acquis de l'expérience (VAE) ou encore la création de passerelles vers des formations certifiantes (comme l'Attestation fédérale de formation professionnelle – AFP) représentent des pistes d'actions à favoriser et à déployer.

La mise en place de stages conventionnés dans des ateliers et/ou des centres de jour permet aux jeunes d'expérimenter plusieurs contextes et constitue une opportunité particulièrement intéressante pour les aider à faire un choix d'orientation. L'évaluation de ces stages par l'équipe professionnelle du lieu de stage, comme par les jeunes eux-mêmes (auto-évaluation) et

leur famille, doit également être prévue et figurer dans le portfolio de l'élève.

Enfin, dans le cadre des transitions vers le secteur adulte toujours, il apparaît comme déterminant de pouvoir offrir aux jeunes scolarisés en enseignement spécialisé, dès l'âge de 16 ans, un espace et un temps d'apprentissage, tout comme pour une jeune ou un jeune issu de l'enseignement régulier, dans le but de la ou le préparer à son futur métier. À la fin de cet apprentissage, les jeunes à besoins éducatifs particuliers devraient également pouvoir bénéficier d'une attestation faisant mention de leurs compétences, de leurs motivations et de leurs parcours. Ces réflexions font actuellement l'objet de travaux au sein de la DGOMP.

Information et Orientation Scolaires et Professionnelles (IOSP)

À Genève, afin de renforcer les principes énoncés, le dispositif d'Information et Orientation Scolaires et Professionnelles (IOSP) joue un rôle central dans l'accompagnement des élèves, notamment au cours du cycle 3 de l'enseignement régulier et dans les structures de l'enseignement spécialisé du secondaire I et II. Il vise à soutenir un processus progressif et continu d'orientation, en fournissant des informations sur les métiers, en encourageant la découverte du monde professionnel et en aidant chaque élève à construire un projet personnalisé.

L'IOSP est intégré de manière transversale et pluridisciplinaire dans le projet global de formation, avec une importance particulière accordée aux activités en atelier, qui permettent un apprentissage concret et le développement de compétences pratiques transférables à travers des stages. Ainsi, à l'OMP, dans chacune des structures du secondaire I et II, une ou un référent IOSP est désigné pour assurer la coordination locale et participer à un réseau actif.

Les missions du dispositif, toujours en développement, s'organisent autour de plusieurs axes stratégiques. Le premier vise à garantir un accompagnement de qualité, équitable et adapté à tous les élèves, en facilitant leurs transitions scolaires et professionnelles par des ateliers, des stages et une offre de formation enrichie. Le deuxième axe concerne la formation et l'accompagnement du personnel pédagogique, afin d'élargir la portée de l'IOSP aux contextes d'enseignement spécialisé et de répondre aux besoins spécifiques des élèves en difficulté. Il

s'agit d'expliciter le rôle de l'IOSP, de développer des outils et ressources adaptés, et de renforcer les compétences des équipes éducatives par des formations continues, en collaboration avec des partenaires institutionnels. Le troisième axe met l'accent sur le renforcement des collaborations avec les lieux de formation postscolaire, les entreprises et les instances sociales, afin de favoriser l'insertion des jeunes. Cela inclut le développement de stages en milieu professionnel, l'instauration de partenariats avec diverses instances cantonales et sociales, et la coordination des mesures d'accompagnement et des possibilités de formation offertes aux jeunes. Enfin, le quatrième axe porte sur la production et la mise à jour de ressources institutionnelles, afin d'assurer une information claire et accessible pour toutes les actrices et tous les acteurs impliqués.

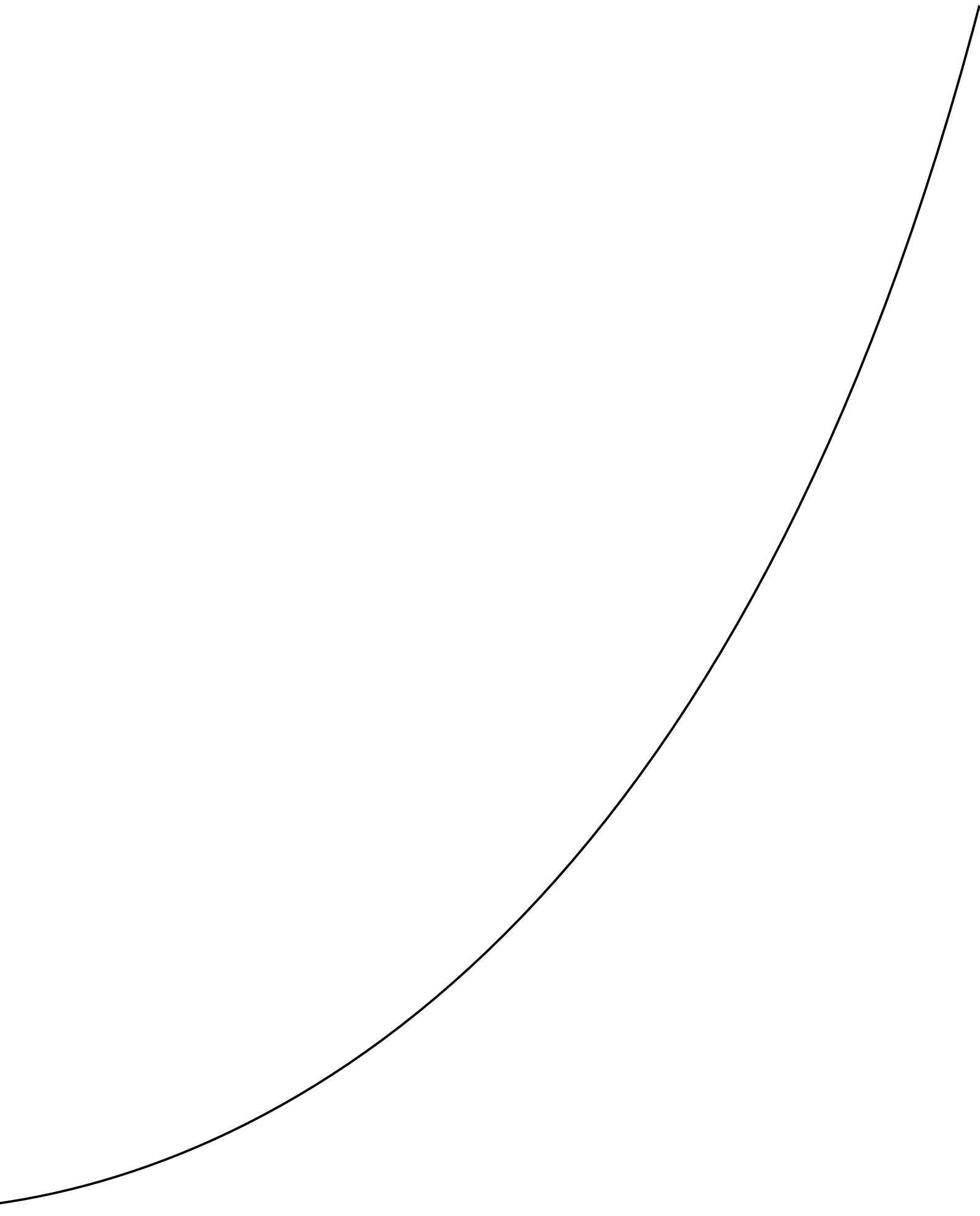
Démarches administratives pour la transition mineur-majeur

Deux «catégories» principales d'élèves sortant de l'enseignement spécialisé sont identifiées :

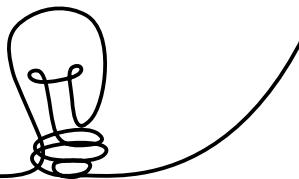
• les élèves pouvant bénéficier d'une mesure de l'assurance-invalidité (ci-après AI) pour une formation initiale avec des mesures d'orientation et d'évaluation ;

• les élèves pouvant bénéficier, le jour de leur majorité, d'une mesure de l'AI appelée «rente mensuelle extraordinaire de l'assurance-invalidité» qui leur ouvre les portes des établissements accueillant des personnes handicapées (EPH). Pour ces élèves, d'autres démarches importantes doivent également être enclenchées, telles que la curatelle ou encore la demande d'indication à la Commission cantonale d'indication (CCI).

Afin d'aider les familles et les équipes professionnelles dans ces démarches, outre l'accompagnement par les assistantes sociales et assistants sociaux de l'OMP, un document intitulé «[Votre enfant est bientôt majeur ? Guide des démarches à accomplir dès son 16e anniversaire!](#)» et réalisé conjointement par les associations Cerebral, Insieme, Pro Infirmis et l'État de Genève constitue une précieuse source d'informations.



PARTIE IV – LES DIFFERENTS CONTEXTES DES PRESTATIONS DE PEDAGOGIE SPECIALISEE



Dans le canton de Genève, les prestations de pédagogie spécialisée de l'OMP s'articulent avec celles de l'enseignement régulier, ainsi qu'avec celles de différents prestataires privés subventionnés. Elles se déclinent à travers des prestations inclusives dans les écoles du canton, passent par des mesures individuelles renforcées, mais s'incarnent également dans l'offre de structures intégrées ou en site propre de l'enseignement spécialisé.

Si, ces dernières années, l'OMP a largement développé les prestations de type inclusif ou intégratif (classes intégrées au niveau primaire et secondaire), certaines modalités d'accueil privilégient une prise en charge dans des écoles de pédagogie spécialisée (ECPS), en site propre. En effet, pour certains élèves, un accueil dans une structure de petite taille constitue la solution la plus adaptée et permet une meilleure réponse aux besoins.

S'adaptant au contexte genevois (avec la mise en œuvre de la PES en 2018 notamment) et aux besoins des enfants et des jeunes, l'OMP gérait, à la rentrée 2025, plus de 110 structures, chiffre en constante évolution.

En outre, l'OMP gère le suivi des élèves du DIP pris en charge dans les institutions privées subventionnées de pédagogie spécialisées. Ces partenaires, Fondation Clair Bois, Fondation Ensemble, SGIPA, Astural, Voie lactée, Arc et Ecole protestante d'altitude (EPA) proposent une prise en charge pour les élèves de 4 à 20 ans, le plus souvent dans des structures en sites propres, mais également dans des classes intégrées ([voir chapitre 12.3](#)).

Enfin, le service médico-psychologique (SMPy) de l'OMP propose 10 consultations, une unité d'urgence, un foyer thérapeutique, un centre thérapeutique de jour (CTJ), un centre thérapeutique du langage (CTL) et des psychologues détachés au cycle d'orientation. Ces prestations ne font pas partie du périmètre de ce document.

14. La pédagogie spécialisée au sein de l'enseignement spécialisé

Dans toutes les structures de l'enseignement spécialisé, un travail sur les compétences dans les différents domaines disciplinaires, autour des aspects socio-affectifs, de l'autonomie et du développement global des enfants et des jeunes est mis en œuvre de manière différenciée. Chaque élève dispose d'un projet éducatif individualisé adapté à ses besoins spécifiques comprenant à la fois des temps d'enseignement et des activités socio-éducatives. L'hétérogénéité des besoins des élèves fréquentant les structures et dispositifs de l'enseignement spécialisé se traduit actuellement par une importante diversité des offres de prise en charge ([voir Plan des dispositifs de pédagogie spécialisée](#)). Toutefois, à moyen terme, l'objectif institutionnel poursuivi est de tendre vers davantage de mixité dans les structures (hétérogénéité contrôlée) et vers davantage de perméabilité entre enseignement spécialisé et enseignement régulier, afin de ne pas enfermer les élèves dans des catégories trop spécifiques et limitées et de leur permettre de progresser au maximum de leurs compétences, en favorisant leur participation à la vie sociale et en les rendant conscients de leur appartenance au monde qui les entoure (LIP, art.10).

Les deux typologies principales de structures de l'OMP sont les structures dites «intégratives» (classes intégrées ou CLI et dont certaines sont dites «mixtes», les CLIM) et les structures dites «en site propre» (écoles de pédagogie spécialisée ou ECPS). Les structures intégratives sont localisées dans des bâtiments de l'enseignement régulier et les élèves qui y sont accueillis peuvent bénéficier d'intégrations individuelles, semi-collectives ou collectives dans des classes d'enseignement régulier selon les projets individuels de chaque élève. À noter que «la négocia-

tion, l'actualisation et la régulation de ces divers projets d'intégration, sous la responsabilité des enseignants spécialisés, se déploie en collaboration avec les enseignants réguliers de l'établissement scolaire dans lequel se situe la CLI.» (Delorme, 2020, p.33). Les structures en site propre sont, quant à elles, localisées dans des bâtiments réservés à l'OMP. Il peut arriver, moins fréquemment qu'en CLI, que certains des élèves scolarisés en ECPS bénéficient d'intégrations individuelles partielles dans des classes spécialisées, classes intégrées ou classes régulières.

Dans le sillage des textes internationaux et de la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) qui répertorie le fonctionnement des individus en contexte, l'OMP ne désigne plus ses structures par les caractéristiques attribuées aux enfants et aux jeunes accueillis, mais en fonction de l'intensité de leurs besoins. Ainsi, depuis la rentrée 2023, les structures se distinguent en fonction de leur contexte de scolarisation et du taux d'encadrement des élèves, celui-ci étant dit renforcé ou non.

Par ailleurs, la répartition des élèves au sein des différentes structures scolaires (publiques de l'OMP ou privées subventionnées des partenaires) s'effectue selon l'âge, en corrélation avec le niveau d'enseignement (cycles élémentaire, moyen, secondaire I et secondaire II).

Plusieurs critères déterminent l'orientation des élèves vers les différentes filières comme l'intensité des besoins de l'élève, son niveau de communication, son degré d'interaction avec autrui et de socialisation (potentiel d'insertion dans un groupe), ses besoins fonctionnels, son niveau de compétences dans le domaine des disciplines ou encore la spécialisation des membres de l'équipe d'une structure pour répondre à tel type de besoin.

Dans ce texte, les structures ne sont pas présentées de manière circonstanciée, les collaboratrices et collaborateurs de chaque lieu réalisant leur propre projet institutionnel qui est plus détaillé et spécifique. Toutefois, les points qui suivent permettent d'avoir un aperçu global des différentes typologies de structures et quelques éléments sur les élèves à qui ces dernières s'adressent.

14.1. Les structures intégratives : les classes intégrées

Les classes intégrées (ci-après CLI) sont des structures dites intégratives, étant localisées dans des bâtiments de l'enseignement régulier. Les classes intégrées couvrent les différents cycles de la scolarité :

- ▲ les CLI-EP, les CLI-EP renforcées, les CLI mixtes (CLIM-EP) et les CLI-CCS pour les cycles élémentaire et moyen
- ▲ les CLI-CO, les CLI-CO renforcées, la CLIM-CO et une CLI-CCS pour le secondaire I
- ▲ la CLI-ACCES et les écoles de formation préprofessionnelle (ECFP) pour le secondaire II

Deux types principaux de CLI existent à ce jour dont les taux d'encadrement varient en fonction de l'âge et du profil des élèves qui y sont accueillis : les CLI et les CLI renforcées (ou CLI R). Cette distinction tend à évoluer, plusieurs CLI accueillant une population mixte, avec des élèves présentant des besoins de différentes intensités.

Les enjeux principaux de ces structures sont, d'une part, d'offrir aux élèves une prise en charge adaptée à leurs besoins et, d'autre part, de mutualiser certaines ressources entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement régulier, afin de permettre une forme de perméabilité entre les deux domaines d'intervention. À ce titre, des projets innovants dans plusieurs établissements primaires et secondaires ont vu le jour, avec l'objectif de développer la porosité entre les deux types d'enseignement par le biais du conseil et soutien dispensé par des membres de l'équipe pédagogique des CLI.

Que ce soit à l'école primaire (EP) ou au cycle d'orientation (CO), la prise en charge au sein des CLI est assurée par une équipe multiprofessionnelle composée d'enseignantes et enseignants spécialisés ([voir chapitre 11.3](#)) et d'éducatrices et éducateurs sociaux ([voir chapitre 11.4](#)). Une ou un de ces professionnels assume la mission spécifique de responsable pédagogique d'un dispositif de l'enseignement spécialisé (RPDES, [voir chapitre 11.2](#)). Des logopédistes et des

thérapeutes en psychomotricité ([voir chapitre 11.6.2](#) et [voir chapitre 11.6.3](#)) participent, dans certaines structures, au suivi des élèves. Une ou un psychologue ou médecin assume le mandat de responsable thérapeutique (RT, [voir chapitre 11.6.1](#)) et travaille en collaboration avec l'équipe multiprofessionnelle. Les enfants et jeunes sont pris en charge dans leur globalité (développement des capacités scolaires, des apprentissages cognitifs, moteurs, sensoriels, langagiers, communicationnels, sociaux ou encore affectifs, de l'autonomisation et des compétences générales) et, lorsque cela est possible et pertinent dans le cadre du projet de l'élève, des périodes d'intégration en classe régulière sont mises en place.

Enfin, certains élèves peuvent bénéficier de l'encadrement des membres de l'équipe de la CLI pour les repas de midi et/ou bénéficier de transports scolaires entre leur lieu de domicile et de scolarisation.

14.2. Les structures en site propre : les écoles de pédagogie spécialisée

Les écoles de pédagogie spécialisée (ci-après ECPS) sont des structures dites en site propre, leurs locaux étant indépendants des établissements scolaires. Les ECPS couvrent également les différents cycles de la scolarité :

- les ECPS CE et CM et les ECPS renforcées CE et CM pour les cycles élémentaire et moyen
- les ECPS SI, les ECPS R SI et l'ECOFP pour le secondaire I
- les ECPS SII et les ECPS R SII pour le secondaire II

Deux types principaux d'ECPS existent à ce jour dont les taux d'encadrement varient en fonction de l'âge et du profil des élèves qui y sont accueillis : les ECPS et les ECPS renforcées (ou ECPS R). Cette distinction tend à évoluer, plusieurs ECPS accueillant une population mixte avec des élèves présentant des besoins variés.

Les ECPS accueillent, par cycles d'enseignement, des élèves âgés de 4 à 20 ans qui présentent des besoins éducatifs particuliers et dont les caractéristiques individuelles (cogni-

tives, affectives et sociales) et la difficulté de tenir le rôle social attendu ne leur permettent pas d'évoluer dans le cadre d'un établissement scolaire de l'enseignement régulier.

Dans chaque ECPS, les élèves sont encadrés par une équipe multiprofessionnelle composée d'enseignantes et enseignants spécialisés ([voir chapitre 11.3](#)) et d'éducatrices et éducateurs sociaux ([voir chapitre 11.4](#)). Une ou un de ces professionnels assume la mission spécifique de responsable pédagogique d'un dispositif de l'enseignement spécialisé (RPDES). Une ou un psychologue ou médecin assume le mandat de responsable thérapeutique (RT). Enfin, certaines équipes sont complétées par des logopédistes, des thérapeutes en psychomotricité ([voir chapitre 11.6.2](#) et [voir chapitre 11.6.3](#)), des assistantes et assistants socio-éducatifs ([voir chapitre 11.5](#)) et du personnel de maison.

Les enfants et jeunes sont pris en charge dans leur globalité (développement des compétences dans les domaines disciplinaires, des apprentissages cognitifs, moteurs, sensoriels, langagiers, communicationnels, sociaux ou encore affectifs, de l'autonomisation et des compétences générales) et, lorsque cela est possible et pertinent dans le cadre du projet de l'élève, elles et ils peuvent également bénéficier de périodes d'intégration en classe intégrée ou en classe régulière. L'organisation des espaces et du temps, les aménagements sensoriels, le soutien à la communication, les outils d'évaluation, ou encore les équipements sont adaptés à leurs besoins particuliers. Les élèves bénéficient de l'encadrement des membres de l'équipe de l'ECPS pour les repas qui se prennent tous les jours sur place. En fonction des besoins, des transports quotidiens sont également organisés.

14.3. Les centres de compétences

Les centres de compétences de l'OMP proposent une expertise interdisciplinaire, en lien avec les troubles sensori-moteurs ou les lésions cérébrales, au service des élèves de l'enseignement spécialisé et de l'enseignement régulier, du corps enseignant, des parents, des partenaires et des actrices et acteurs du réseau. Ces centres proposent des prises en charge spécifiques, du soutien pédagogique en enseignement spécialisé (SPES), des thérapies, des groupes de discussion, des formations (notam-

ment aux étudiantes et étudiants) et diffusent de l'information au public.

Les trois centres de compétences de l'OMP (le centre de compétences en surdité, le centre de compétences en déficits visuels et les ECPS de la Roseraie) s'adressent à une population avec des besoins très spécifiques, ce qui leur confère une organisation propre en lien avec les déficiences et/ou handicaps des élèves. Toutefois, les dénominateurs communs entre ces trois centres sont, d'une part, la prise en charge d'élèves avec des atteintes sensori-motrices ou cérébrales et, d'autre part, une connexion et des relations très développées avec différents partenaires et prestataires externes, notamment dans le domaine du soin, mais également avec des structures similaires d'autres cantons ou encore avec le tissu associatif.

Les centres accueillent des enfants allant de la petite enfance⁴ à l'âge de 20 ans. Les demandes de mesures pour ces enfants sont considérées comme des demandes de mesures renforcées et nécessitent la mise en place d'une PES. Celle-ci a pour but de déterminer précisément les ressources et difficultés de chaque enfant afin de définir ses besoins et d'y répondre avec les mesures adéquates.

Les centres de compétences ont pour objectif d'offrir aux enfants et aux jeunes atteints dans leur santé les meilleures possibilités dans leur développement scolaire et social en évaluant leurs besoins et en mettant en place les moyens et outils spécifiques nécessaires pour une progression optimale.

Le centre de compétences en surdité

Le centre de compétences en surdité (ci-après CCS) s'adresse aux enfants et adolescents sourds ou malentendants du canton de Genève, en proposant entre autres de la scolarité spécialisée (CLI-CCS à l'enseignement primaire et au cycle d'orientation), des appuis en classe régulière ou spécialisée (SPES-CCS pour tous les niveaux de scolarité primaire, puis pour les filières du secondaire), ainsi que des thérapies dédiées (logopédie et psychomotricité).

⁴ Les centres de compétences ont une connaissance des enfants, par le biais du réseau, dès leur naissance ou arrivée à Genève, avant qu'ils ne soient pris en charge à l'école dès l'âge de 4 ans.

Les élèves qui fréquentent le CCS sont inscrits soit en rang 1 dans l'enseignement régulier et en rang 2 dans l'enseignement spécialisé (pour les prestations de SPES-CCS, codeur ou codeuse langage parlé complété et assistante ou assistant à l'intégration scolaire), soit, à l'inverse, en rang 1 dans l'enseignement spécialisé (dans une des CLI mentionnées) et en rang 2 dans l'enseignement régulier⁵.

Les prestations sont dispensées par une équipe multiprofessionnelle bilingue (français/langue des signes française - LSF) qui comprend des personnes sourdes, mais pas exclusivement. L'équipe est composée d'enseignantes et enseignants spécialisés, d'éducatrices et éducateurs sociaux (dont l'une ou l'un assume la mission de RPDES), de logopédistes, de thérapeutes en psychomotricité, d'une ou un psychologue ou d'une ou un médecin (RT), ainsi que d'interprètes en langue des signes française. Enfin, le CCS collabore également avec l'association A Capella qui fournit des codeuses ou codeurs-interprètes en langage parlé complété (LPC).

Le centre de compétences en déficits visuels

Le centre de compétences en déficits visuels (ci-après CCDV) s'adresse aux enfants et jeunes du canton de Genève, âgés de 4 à 20 ans, porteurs d'une cécité ou d'une malvoyance importante (avec ou sans troubles associés), en proposant des appuis en classe régulière ou spécialisée et un soutien personnalisé.

Les élèves sont ainsi inscrits dans leur école de quartier ou dans une école de pédagogie spécialisée et sont suivis en rang 2⁶ par le CCDV, avec du soutien pédagogique en enseignement spécialisé (SPES) et/ou bénéficiant d'une assistante ou un assistant à l'intégration scolaire (AIS). Le CCDV offre aux enfants et aux jeunes atteints dans leur santé visuelle les meilleures possibilités dans leur développement scolaire et social et soutient le développement et l'autonomie de toutes les usagères et tous les usagers en leur permettant de surmonter les difficultés spécifiques en lien avec la déficience visuelle.

⁵ Au sein du système d'enseignement et de formation genevois, les élèves peuvent suivre deux scolarités (appelées rang 1 et rang 2). Le lieu de scolarisation principale définit le rang 1.

⁶ Idem

Les élèves sont suivis par l'équipe professionnelle du CCDV durant tout leur parcours scolaire jusqu'à leur entrée dans la vie professionnelle, selon le principe d'inclusion qui permet leur maintien en enseignement régulier.

L'équipe du CCDV est composée d'enseignantes et enseignants spécialisés (dont l'une ou l'un assume la mission de RPDES), de thérapeutes de la psychomotricité, d'une ou un psychologue (RT), d'une maîtresse ou un maître d'arts visuels (MDAS), ainsi que d'une transctrice ou un transcriveur braille.

Les membres de l'équipe du CCDV accompagnent les élèves dans leur scolarité régulière ou en enseignement spécialisé, renforcent leur autonomie en développant notamment leurs apprentissages des moyens auxiliaires (tablettes, ordinateurs, braille, etc.), ainsi que l'utilisation des aides optiques. Le CCDV offre, en outre, des conseils aux familles et aux partenaires et possède un centre d'adaptation et de transcription braille qui s'occupe de procurer aux élèves en situation de handicap visuel les documents nécessaires à leur parcours scolaire.

Les écoles de pédagogie spécialisée de la Roseraie pour enfants ou jeunes cérébro-lésés

Les écoles de pédagogie spécialisées (ci-après ECPS) de la Roseraie I et II pour enfants et jeunes cérébro-lésés accueillent des élèves sur deux sites, l'un pour celles et ceux âgés de 4 à 10-12 ans, et l'autre pour celles et ceux âgés de 10-12 ans jusqu'à 20 ans. Ces enfants ou jeunes sont porteurs de lésions cérébrales d'origines diverses qui affectent leur motricité, ainsi que leurs capacités d'apprentissages, impliquant, pour certains, des évolutions dégénératives.

Ces ECPS proposent une prise en charge multimodale et sont situées à proximité géographique de l'hôpital des enfants afin de faire coexister les prestations d'enseignement spécialisé de l'OMP et celles relevant du domaine thérapeutique des HUG (orthopédie, neuro-pédiatrie).

L'organisation est construite en prenant en compte les projets individualisés de chaque élève et s'articule autour d'un écolage spécialisé (élèves inscrits très majoritairement en rang 1), d'intégrations accompagnées dans les écoles de quartier (soutien pédagogique en enseignement

spécialisé pour certains), de soins prodigués par l'OMP sur site (logopédie et psychomotricité), et de soins intégrés proposés par les HUG (ergothérapie et physiothérapie sur site).

Au sein des ECPS de la Roseraie, le travail interdisciplinaire apparaît comme un élément central de la prise en charge des élèves. Ces structures se caractérisent par des liens développés avec le service de neuropédiatrie des HUG, la dimension thérapeutique étant très présente pour ces élèves.

15. La pédagogie spécialisée et les prestations thérapeutiques au sein de l'enseignement régulier

Dans le cadre de l'école inclusive se développent depuis plusieurs années des prestations de pédagogie spécialisée en milieu régulier. Ces prestations de conseil et soutien (C&S) dispensées par des équipes professionnelles de l'enseignement spécialisé s'inscrivent dans différents dispositifs : les équipes pluridisciplinaires, les équipes thérapeutiques ressources (ETR) et le dispositif ressource mobile (DRM). Par ailleurs, depuis la rentrée scolaire 2023, certaines classes intégrées (CLI) ont développé des projets innovants qui s'inscrivent dans le cadre de ces prestations de conseil et soutien. Celles-ci visent à apporter un soutien aux élèves en intégrant au sein des écoles des compétences professionnelles complémentaires au métier d'enseignant et à lutter contre l'échec scolaire en favorisant les actions de prévention. Ces postulats avaient déjà été défendus et actualisés avec la mise en place du réseau d'enseignement prioritaire (REP) en 2006 qui a vu, dans cette intention, l'école se doter d'éducatrices et d'éducateurs dans les établissements.

La pluriprofessionnalité dans les écoles genevoises a fait l'objet d'un rapport du service de la recherche en éducation (SRED) qui met en évidence l'enjeu crucial de la formation des enseignantes et des enseignants, mais égale-

ment l'importance de la flexibilité des périmètres d'expertise et de la transmission de celle-ci (Savioz, Dutrevis, Guille et Jendoubi, 2023).

15.1. Action directe et prévention : les équipes pluridisciplinaires

Le déploiement des forces éducatives et d'enseignement spécialisé détachées à l'école a connu plusieurs étapes qui ont contribué à définir et à préciser le rôle et les missions de ces professionnelles et professionnels. En apportant des compétences complémentaires aux équipes enseignantes, les équipes pluridisciplinaires viennent renforcer les ressources d'un établissement scolaire primaire au service de l'ensemble des élèves, du corps enseignant et des familles. Les professionnelles et professionnels contribuent ainsi au développement des élèves en tenant compte de leurs aspects psychiques, cognitifs, sensori-moteurs, physiques, socio-affectifs et culturels en les accompagnant dans la réalisation de projets en lien avec leurs besoins, leurs difficultés, leurs compétences.

Ces ressources visent le maintien des élèves à besoins éducatifs particuliers en enseignement régulier quand cela répond à leurs besoins et s'inscrit dans le projet de l'école inclusive. La notion de conseil et soutien auprès des établissements de l'enseignement régulier apparaît dans le Règlement sur la pédagogie spécialisée (RPSpéc) entré en vigueur le 30 juin 2021 (art. 11) et vise à permettre de croiser les interprétations sur des situations individuelles ou groupales identifiées comme problématiques par les enseignantes et enseignants titulaires. À travers un regard différent, elles favorisent une prise de recul à des fins d'analyse, permettent également d'apporter une certaine expertise dans la compréhension des situations complexes et de proposer des pistes de différenciation et d'aménagements pédagogiques.

Les interventions directes, en présence des élèves, ou indirectes, en conseil et soutien, sont dispensées par des enseignantes et enseignants spécialisés, par des éducatrices ou éducateurs sociaux et par des thérapeutes. Ces professionnelles et professionnels peuvent être rattachés à des équipes pluridisciplinaires, à des consultations thérapeutiques, ou à une unité nommée «dispositif ressource mobile» (DRM).

À ce jour, les équipes pluridisciplinaires interviennent dans toutes les écoles primaires du canton selon une clé de répartition tenant compte des caractéristiques des établissements scolaires. Les champs d'intervention de ces professionnelles et professionnels se déclinent à la fois sur un axe de prévention et sur un axe d'action directe (suivi de situations individuelles, mais également groupales). Plus précisément, elles et ils sont amenés à collaborer étroitement avec la direction, l'équipe enseignante et les différentes professionnelles et professionnels de l'établissement en apportant leurs compétences et connaissances spécifiques dans l'identification des situations d'élèves nécessitant une prestation éducative ou d'enseignement et en mettant en place des actions conjointes en faveur de ces enfants et de leur famille. Elles et ils apportent également leurs compétences et regards spécifiques dans l'analyse de situations complexes, proposent des prestations adaptées aux besoins des élèves et développent des activités de prévention dans le cadre de l'établissement. Enfin, elles-ils favorisent, entre autres, la collaboration et l'articulation avec les actrices et acteurs socio-éducatifs du quartier.

15.2. Analyse et intervention : le dispositif ressource mobile et les équipes thérapeutiques ressources

Le dispositif ressource mobile

Le dispositif ressource mobile (ci-après DRM) est une unité d'analyse et d'intervention mise en place à la rentrée 2023 qui s'inscrit dans le cadre des prestations de pédagogie spécialisée dévolues à l'enseignement régulier. Les membres de l'équipe du DRM ont pour mission principale de doter le corps enseignant de compétences spécifiques et de renforcer leur capacité à accueillir dans les classes des élèves à besoins particuliers ou en grande difficulté.

Les enseignantes et enseignants spécialisés et les éducatrices et éducateurs qui composent cette équipe ne sont pas rattachés à un établissement scolaire, ce qui leur confère une forme de distanciation leur permettant d'évaluer les situations à une échelle globale. Leur action s'inscrit de manière complémentaire à celle des autres professionnelles et professionnels engagés dans les écoles et consiste à dévelop-

per des outils de réflexion collective en favorisant une synergie entre les ressources internes et externes. Le DRM peut être sollicité dans le cadre des transitions ER-ES ou ES-ER, afin d'accompagner les différentes actrices et acteurs dans les démarches nécessaires et de favoriser une meilleure cohérence dans la prise en charge et dans le parcours scolaire des élèves.

Les équipes thérapeutiques ressources

Outre les équipes pluridisciplinaires et le DRM, un dispositif thérapeutique intervient en milieu scolaire : les équipes thérapeutiques ressources (ETR) sont des équipes mobiles composées par des thérapeutes en psychomotricité, des logopédistes et des psychologues. Les professionnelles et professionnels des ETR sont rattachés hiérarchiquement aux cadres des consultations de secteur de l'OMP, lieu dans lequel elles et ils se réunissent. Les ETR interviennent dans les écoles du primaire à la demande des directions d'établissement et des équipes pluridisciplinaires. Elles proposent principalement des prestations indirectes aux professionnelles et professionnels des établissements scolaires (conseil et soutien, aide au repérage précoce, soutien à la formation ou encore création d'ateliers participatifs).

15.3. Le soutien pédagogique d'enseignement spécialisé

Le soutien pédagogique d'enseignement spécialisé (SPES) est une mesure individuelle soumise à un octroi de pédagogie spécialisée qui vise le maintien des élèves à besoins éducatifs particuliers en enseignement régulier grâce à des prestations de pédagogie spécialisée. Ces prestations individuelles sont réservées à une minorité d'élèves présentant les critères suivants :

- élèves porteurs d'une trisomie 21 ;
- élèves atteints d'une déficience sensorielle ;
- élèves de 1P-2P présentant des troubles de l'autisme et ayant bénéficié d'une prise en charge au centre d'intervention précoce en autisme (CIPA) lors de leur prime enfance ;

■ élèves, dès la 3P, présentant un trouble du langage sévère avec un diagnostic posé par une ou un logopédiste ;

■ élèves, dès l'entrée en 9ème CO, dont les besoins importants nécessitent la mise en place de mesures renforcées d'enseignement spécialisé ;

■ élèves, dès l'entrée à l'ESII, dont les besoins importants nécessitent la mise en place de mesures renforcées d'enseignement spécialisé.

En dehors de ces exceptions, afin de favoriser l'accompagnement et le soutien collectif en enseignement régulier, des enseignantes spécialisées et enseignants spécialisés sont venus compléter les équipes multiprofessionnelles de toutes les écoles primaires depuis la rentrée 2023. Par ailleurs, à la rentrée 2024, la co-intervention dans les classes de 1P-2P a commencé à être déployée (près de 80 classes concernées à la rentrée 2024 et 145 classes à la rentrée 2025). Le déploiement de ces nouvelles compétences dans les écoles et les classes est évalué et continuera le cas échéant d'évoluer ces prochaines années. Avec la mise en place progressive de la co-intervention dans les classes de 1P-2P, le DIP a choisi de renforcer l'accompagnement des plus jeunes élèves et de soutenir, autant que possible, leur entrée en scolarité régulière et la fréquentation de leur école de quartier.

Le SPES et la co-intervention sont dispensés par les professionnelles et professionnels de l'OMP ou par des prestataires subventionnés. Les mesures de SPES se réalisent selon différentes modalités : intervention à côté de l'élève en classe ou hors de la classe (surtout au secondaire I pour le travail sur l'autonomie) ; intervention avec un petit groupe d'élève en classe ; co- intervention avec la ou le titulaire pour l'ensemble de la classe et encore conseil et soutien auprès du corps enseignant.

Les collaboratrices et collaborateurs qui délivrent les prestations de SPES participent à la rédaction du volet de renouvellement de l'octroi de prestation à l'élève à travers le formulaire ad hoc.⁷ Les élèves bénéficiant de SPES sont inscrits en rang 1 dans l'enseignement régulier et en rang 2 dans l'enseignement spécialisé . Ainsi leur évalua-

7 Site internet : <https://www.ge.ch/document/formulaire-demande-renouvellement-prestation-spes/epse>

tion est réalisée par la ou le titulaire de classe, en collaboration avec le personnel en charge de la prestation spécialisée⁸ détaché auprès de l'élève et non par le biais du projet éducatif individualisé (PEI) utilisé en enseignement spécialisé. Le personnel spécialisé apporte son expertise et des outils spécifiques pour soutenir la pratique de l'enseignante ou enseignant titulaire. Ces spécialistes proposent également des stratégies de différenciation pédagogique et didactique, ainsi que différents aménagements, notamment de l'environnement, qui favorisent la participation des élèves, l'accès aux savoirs et au rôle social attendus. Elles et ils peuvent être amenés à participer aux séances de réseau professionnel.

15.4. Prestation d'éducation précoce spécialisée : le CIPA-inclusion

Mis en place en 2016, le dispositif du CIPA-inclusion permet d'accompagner l'entrée en scolarité des enfants d'1P-2P ayant bénéficié d'une prise en charge au centre d'intervention précoce en autisme (CIPA) lors de leur prime enfance. Cet accompagnement est soumis à un octroi, par le SPS, d'une prestation d'éducation précoce spécialisée et les enfants qui en bénéficient sont identifiés, en fonction de leurs compétences émergentes, comme susceptibles de pouvoir effectuer un parcours scolaire dans l'enseignement régulier.

L'accompagnement, qui peut représenter jusqu'à 100% du temps scolaire, est réalisé par des psychologues formées et formés à la prise en charge précoce des troubles de l'autisme. Ce soutien peut devenir dégressif en cours d'année, afin d'atteindre au maximum 50% du temps scolaire au début de la deuxième année.

Dans le cadre de leur mandat, les psychologues sont également amenées et amenés à conseiller le corps enseignant au sujet de l'accompagnement d'enfants avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Elles ou ils organisent notamment des formations et des présentations dans l'objectif de sensibiliser les professionnelles et professionnels aux outils, besoins et stratégies

⁸ Au sein du système d'enseignement et de formation genevois, les élèves peuvent suivre deux scolarités (appelées rang 1 et rang 2).

utiles dans la scolarisation des élèves ayant un diagnostic de TSA.

Enfin, le dispositif CIPA-inclusion garantit un travail d'anticipation et de préparation à la transition scolaire avec les directions d'établissement scolaire, ainsi qu'avec les familles des enfants concernés.

16. Les prestations particulières au sein d'autres environnements

16.1. Prise en charge résidentielle : les foyers

Les foyers de Collonge et de Pré-Lauret, gérés par l'OMP, ont pour missions principales l'accueil, la protection, le soutien au développement et la socialisation d'enfants et de jeunes présentant des besoins éducatifs particuliers. Ces foyers offrent une prise en charge globale définie dans un projet individualisé qui permet à chaque enfant et adolescent de développer au mieux ses capacités.

Ils permettent d'accueillir et de prendre en charge toute l'année, de façon souple et évolutive, les enfants et adolescents qui y sont placés. La prise en charge est de 24h sur 24h et de 365 jours par an. Elle se déploie le matin et en soirée, mais également durant les nuits, les week-ends, les jours fériés et les vacances scolaires. La journée, les élèves sont accueillis dans les différentes écoles de pédagogie spécialisée du canton.

Les ressources des foyers comprennent les membres des équipes éducatives et de soins : une directrice ou un directeur, une ou un responsable pédagogique, une ou un responsable thérapeutique, des éducatrices et éducateurs, des infirmières et infirmiers, une assistante socio-éducative ou un assistant socio-éducatif, le personnel de veille (gardiennes ou gardiens de nuit), ainsi que le personnel d'intendance (lingères ou lingers, cuisinières ou cuisiniers, nettoyeuses ou nettoyeurs).

Les objectifs inhérents à la prise en charge des enfants et des jeunes sont, entre autres, la mise en place d'un cadre sécurisant et structurant ou encore l'accompagnement des enfants et des adolescentes ou adolescents dans les différentes étapes de leur développement. Le travail réalisé avec ces jeunes vise à les connaître de manière détaillée (leurs intérêts et leurs besoins notamment), à développer leur intégration sociale, à les rendre autonomes, à écouter leurs fragilités et leurs émotions avec bienveillance. Il s'agit également de leur apprendre à vivre ensemble (en collectivité), à développer la communication entre elles et eux, à les inciter à gérer les tâches quotidiennes, ainsi qu'à acquérir de nouvelles compétences.

La création d'un lien de confiance avec les familles est également un élément central de la prise en charge. Celui-ci vise à favoriser l'émergence d'une articulation foyer-école-famille qui soit profitable aux enfants et aux jeunes. Enfin, un autre axe privilégié dans le cadre de l'accueil en foyer est le travail réalisé avec le réseau qui gravite autour de l'enfant ou du jeune et de sa famille : échange de connaissances, cohérence des outils éducatifs, contacts et collaboration avec les professionnelles et professionnels externes au foyer.

16.2. Accueil préscolaire : les Sources Bleues

Les Sources Bleues représentent deux structures de l'OMP accueillant des parents et leurs enfants d'âge préscolaire (0-4 ans) destinées à des familles dont l'enfant ne fréquente pas, ou peu, de structure d'accueil de la petite enfance et qui présentent des facteurs de vulnérabilité tels que l'isolement, la migration, la précarité socio-économique, des difficultés affectives (carences, santé mentale fragilisée) ou encore des difficultés dans la construction de repères éducatifs.

La prestation implique une inscription pour une fréquentation régulière qui est déterminée avec chaque famille (de 1 à 4 demi-journées par semaine selon les possibilités et les besoins).

16.3. Prestations à l'hôpital : l'École à l'Hôpital

L'équipe de l'École à l'Hôpital accompagne tout enfant ou jeune hospitalisé, âgé de 4 à 19 ans, quel que ce soit son lieu de scolarité premier : public, privé, enseignement spécialisé, étranger ou autre canton, pour autant que son état de santé le lui permette.

L'équipe, composée d'une coordinatrice, d'enseignantes ou enseignants spécialisés et d'enseignantes ou enseignants du secondaire, assure l'interface avec l'école des enfants ou des jeunes hospitalisés, afin d'éviter une rupture dans leur scolarité et de favoriser au mieux leur retour à l'école.

Si l'hospitalisation se prolonge durant plusieurs semaines, les enseignantes et enseignants prennent contact avec les référentes et référents scolaires de l'enfant pour faire un point sur sa scolarité.

Un enseignement individualisé est proposé aux enfants ou aux jeunes, soit dans une salle de classe à l'hôpital, soit directement en chambre. La durée et le temps consacrés à leur prise en charge et à leur suivi dépendent de leur état de santé et des disponibilités de l'équipe enseignante.

16.4. Relais au secondaire I : le dispositif relais externe

Le dispositif relais externe (ci-après DRE) est un dispositif mis en œuvre par l'OMP en collaboration avec la DGEO et le centre thérapeutique de jour les Saules (CTJ)⁹. Il accueille pendant 10 semaines, trois jeunes à la fois, âgés de 12 à 15 ans, scolarisés au cycle d'orientation et qui vivent une situation scolaire difficile, soit 9 élèves par année. Il existe sous sa forme actuelle depuis 2006 et les élèves sont intégrés dans cette structure sur proposition de la direction du cycle d'orientation, en accord avec les parents. Cette prestation est octroyée par une commission d'admission qui évalue la situation de l'élève et décide de l'opportunité d'un placement en dispositif relais. Les jeunes du DRE sont

⁹ Base réglementaire du DRE : RCO C 1 10.26 Art. 50 Elèves en grandes difficultés comportementales.

issus des trois années scolaires (9ème, 10ème et 11ème), de tous les regroupements (R1, R2, R3) et sections (CT, LC ou LS) et présentent des niveaux scolaires variés qui nécessitent, de la part des membres de l'équipe, une adaptation aux différents rythmes et compétences.

L'équipe est composée d'une éducatrice ou un éducateur de l'OMP qui coordonne le dispositif et accompagne les jeunes tout au long de la journée. Deux enseignantes ou enseignants interviennent en alternance le matin. L'après-midi, les jeunes sont accueillis au centre thérapeutique de jour les Saules (CTJ) pour différentes activités. Les deux versants de la prise en charge (scolaire et éducative le matin et psychologique l'après-midi) favorisent à la fois le maintien, la stimulation et la restauration de la capacité des élèves à entrer dans les apprentissages et l'évaluation du fonctionnement intrapsychique des jeunes. À ce titre, le DRE se positionne comme un observatoire du comportement et du fonctionnement de l'élève.

L'éloignement temporaire de l'école offert par le DRE permet à ces élèves de faire une pause et leur donne la possibilité de poursuivre leur scolarité avec davantage de sérénité, grâce à différentes pistes et outils qui leurs sont proposés.

16.5. Remobilisation au secondaire II: le dispositif des parcours individualisés

Le dispositif des parcours individualisés (DPI) a été créé à la rentrée scolaire 2024, en réponse à l'augmentation du décrochage scolaire chez les jeunes âgés de 15 à 18 ans bénéficiaires d'un octroi de pédagogie spécialisée et inscrits dans l'une des structures de l'OMP. Ce dispositif favorise la mise en place d'un projet d'insertion individualisé vers la vie adulte, que ce soit dans le domaine de la formation préprofessionnelle ou la reprise d'un parcours scolaire.

Le DPI repose sur une démarche proactive et individualisée : les professionnelles et professionnels vont à la rencontre des jeunes dans différents lieux pour établir un lien de confiance et co-construire un parcours adapté à leurs besoins. Ses objectifs principaux — rencontrer, remobiliser et accompagner — visent à redonner du sens aux apprentissages, à restaurer la motivation et à favoriser l'autonomie.

L'équipe pluridisciplinaire regroupe des enseignantes ou enseignants spécialisés, des éducatrices ou éducateurs sociaux, une ou un psychologue et, selon les besoins, une assistante sociale ou un assistant social. Ensemble, elles et ils proposent un accompagnement pédago-éducatif global, articulé autour de quatre domaines d'action : le réseau (coordination des partenaires et des familles), l'IOSP (scolarité, orientation, stages), le psycho-affectif (soutien thérapeutique et bien-être), et l'accompagnement pédago-éducatif (valorisation et autonomie).

Ancré dans une approche bienveillante et collaborative, le DPI offre à chaque jeune la possibilité de reconstruire son parcours, de redécouvrir ses compétences et de s'engager vers une formation (préprofessionnelle ou scolaire) ou une insertion sociale porteuse de sens.

16.6. Prestation d'enseignement spécialisé au sein du centre de détention et d'observation pour mineurs la Clairière

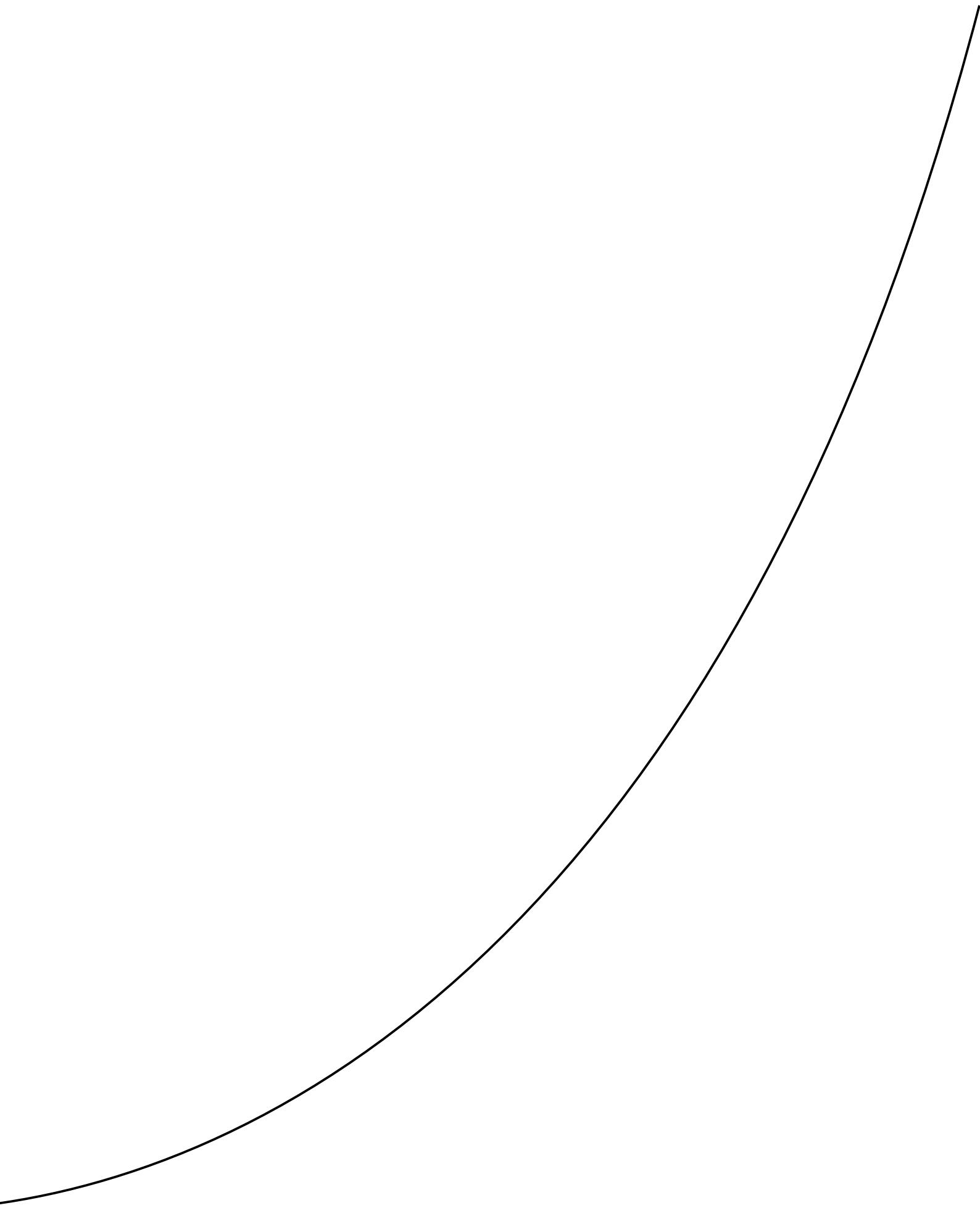
La Clairière est un centre éducatif de détention et d'observation qui accueille des jeunes mineurs et qui comprend deux secteurs : le secteur préventif et le secteur d'observation. Les adolescentes et adolescents y sont placés en détention préventive, sur mandats d'observation, d'amener, d'arrêt, de prolongation de détention, d'exécution de peine ou encore sur mandats civils de privation de liberté à des fins d'assistance.

La Clairière dépend de l'office cantonal de la détention. Toutefois, l'enseignement y est assuré par deux enseignantes ou enseignants spécialisées de l'OMP, avec une classe pour le secteur préventif et une classe pour le secteur d'observation, les mineures et mineurs des deux secteurs ne pouvant pas être mélangés pour des raisons légales (mandats pénal et/ou civil distincts).

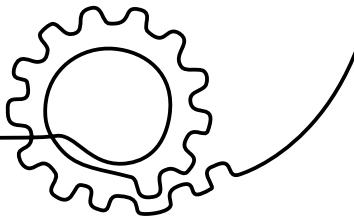
En collaboration étroite avec le personnel de la Clairière (équipe éducative, maîtresses et maîtres socio-professionnels, personnel pénitentiaire et équipe thérapeutique), ainsi qu'avec les enseignantes et enseignants des établissements scolaires externes, l'équipe enseignante de la Clairière délivre des presta-

tions pédagogiques adaptées aux besoins spécifiques des élèves privés de liberté et détermine des objectifs pédagogiques et des contenus d'apprentissage qui favoriseront la reprise de la scolarité en école régulière ou la poursuite de formations professionnelles.

À l'issue de leur incarcération, les élèves sont évalués au travers de bilans pédagogiques qui sont annexés aux rapports adressés aux juges.



PARTIE V – LA FORMATION CONTINUE



La prise en charge des élèves à l'OMP doit répondre à leurs besoins spécifiques et être garantie par des équipes professionnelles qui poursuivent le développement de leurs compétences et l'acquisition de connaissances, sans cesse renouvelées par l'évolution des avancées scientifiques en la matière.

Si la formation initiale représente un socle commun aux professionnelles et professionnels d'un même métier, elle ne saurait préparer le personnel pédagogique à toutes les complexités des situations de travail qui peuvent se rencontrer dans le monde de l'enseignement, et plus particulièrement dans les différents contextes de l'enseignement spécialisé.

La formation continue constitue, de ce fait, un prolongement de la formation initiale et permet le perfectionnement professionnel. Elle s'inscrit dans une perspective de développement professionnel tout au long de la carrière. «... [Elle vise] à actualiser, renforcer et élargir les connaissances acquises par [le personnel pédagogique] lors de sa formation initiale et/ou à leur faire acquérir de nouvelles compétences et les amener à mieux comprendre certains aspects de leur profession.» (OCDE, 2005, p.138). La formation continue contribue également à créer des environnements de formation constituant « des communautés professionnelles porteuses d'une culture professionnelle. Celle-ci peut être définie comme « un ensemble de savoirs, de valeurs, de normes qui formatent les actions professionnelles et qu'en retour celles-ci contribuent à faire vivre et à évoluer ».» (Durand et al., 2002, p. 84, cité par Delorme, 2021, p.224).

À l'OMP, l'offre de formation continue du personnel pédagogique s'inscrit au sein du service des ressources humaines (SRH) et est élaborée en collaboration avec la direction des ressources humaines du DIP, l'enseignement régulier, la direction du développement des compétences (OPE), le service écoles-médias (SEM) ou encore l'Université de Genève (UNIGE). La formation des thérapeutes est assurée, quant à elle, par d'autres modalités.

Considérant que ce cadre de référence est orienté sur les prestations de nature pédagogique, c'est bien celles-ci qui font l'objet des précisions ci-après.

17. Enjeux de la formation continue

La formation continue à l'OMP s'articule autour des deux pôles complémentaires que sont la formation individuelle et la formation collective avec, comme enjeux principaux, la qualité des prestations offertes aux usagères et usagers, ainsi que la santé au travail.

17.1. Enjeux de qualité des prestations offertes aux usagères et usagers (élèves et familles)

→ Le renouvellement des compétences :

Les professionnelles et professionnels de l'éducation doivent rester à jour avec les dernières avancées en matière de méthodologies, de techniques d'intervention et de prises en charge qui répondent au mieux aux divers besoins spécifiques et à l'évolution des élèves.

→ L'inclusion :

Les équipes pédagogiques ont à être formées pour travailler dans des environnements inclusifs ou à visée inclusive. Il importe qu'elles aient connaissance de ce qui est constitutif de l'inclusion qui renvoie à des «singularités individuelles en termes de continuum de diversité, plutôt qu'en termes de différence et de ruptures.» (Benoît, 2012, p.71, cité par Chevallier-Rodrigues, 2016, p.219).

→ Le langage et la terminologie :

Au vu de l'évolution du langage en lien avec l'éducation et l'enseignement spécialisé, les professionnelles et professionnels ont à conserver un certain recul face à des termes dits scientifiques puis acceptés peu à peu comme lieux communs sans être plus questionnés (par exemple, enfants «en situation de handicap» devenus enfants «à besoins éducatifs particuliers»).

→ La législation et la réglementation :

Les lois et réglementations en matière d'éducation spécialisée évoluant, la formation continue permet de se conformer aux nouvelles exigences légales et institutionnelles et d'être au fait des transformations régulières du système de scolarisation des élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers.

→ La technologie :

Les avancées technologiques, notamment numériques, peuvent jouer un rôle facilitateur dans l'éducation spécialisée, notamment dans son usage de compensation de certains désavantages. Le personnel doit être formé à l'utilisation de ces technologies pour soutenir les apprentissages et promouvoir l'accessibilité aux savoirs des élèves désignés à besoins éducatifs particuliers. Il importe aussi que les professionnelles et professionnels se questionnent sur la pertinence de l'usage des aides technologiques. « Les technologies numériques, aussi innovantes soient-elles, et leur efficacité, restent étroitement assujetties à l'accompagnement et l'accueil que leur réserve l'école, tant dans l'organisation et l'adaptation des situations d'apprentissage, que dans la reconnaissance et la compréhension des singularités et des besoins d'appartenance des élèves qui les utilisent.» (Bacquelé, 2017, p.27)

→ La collaboration interdisciplinaire :

Travailler en éducation spécialisée nécessite une collaboration avec d'autres professionnelles et professionnels de la pédagogie, de la santé, du milieu thérapeutique ou des services sociaux. La formation continue se doit de développer les compétences nécessaires au travail collaboratif en mettant en discussion les enjeux et dilemmes à l'œuvre.

17.2. Enjeux de santé au travail

→ La pérennité dans le métier :

Travailler dans l'éducation spécialisée peut constituer un risque psychique et physique dû à la complexité des contextes psychoéducatifs dans lesquels le personnel pédagogique évolue. La formation est un moyen important de prévention des risques encourus en facilitant la prise de distance émotionnelle et la métabolisation des situations difficiles qui peuvent être vécues. Cet aspect est particulièrement important pour soutenir le travail, réduire le risque d'interruption de carrière et ainsi durer dans le métier.

→ Renforcer le sentiment de compétence et le pouvoir d'agir :

Le sentiment d'impuissance et d'incompétence que peuvent générer de façon subjective les situations éducatives complexes est un facteur réel de risques psychosociaux et de maladies psychiques chez le personnel éducatif. La formation joue un rôle prépondérant dans le renforcement du sentiment de compétence, notamment en offrant un accompagnement individuel ou collectif sur mesure par des professionnelles et professionnels compétents.

18. Modalités de formation continue

Pour répondre à ces deux enjeux principaux, le secteur de la formation continue pédagogique de l'OMP propose diverses modalités de formations individuelles et collectives qui sont orientées autour de trois axes prioritaires :

- la prise en compte de l'activité réelle et le renforcement des compétences ;
- le rapport au savoir et le développement du système de références théoriques ;
- l'adéquation aux normes fédérales et cantonales de sécurité et d'hygiène.

L'approche de formation soutenue par le secteur de la formation continue pédagogique s'appuie sur les principes de l'analyse de l'activité sans toutefois s'y limiter. La composante dynamique du travail, ainsi que son irréductibilité aux aspects prescriptifs qui le contraignent, y sont centrales. Il s'agit, dans une perspective ergonomique, d'amener les personnes en formation à mieux comprendre le travail «ordinaire» et à analyser les champs de tension qui émergent entre deux logiques : efficacité et santé au travail. L'intention est d'accroître le pouvoir d'agir du personnel pédagogique, en lien avec l'objet spécifique de leur formation.

Les modalités de formation se déclinent selon différentes offres qui peuvent prendre la forme :

- d'un catalogue annuel de formation ;
- de dispositifs de remise à niveau obligatoires ;
- de la participation financière à des formations externes certifiantes ou non certifiantes ;
- d'accompagnements individuels sur demande ou obligatoires pour le personnel nouvellement engagé ;
- de formations collectives «métier» ;
- de formations et d'accompagnements collectifs sur mesure ;
- de supervisions collectives ;
- de différents événements, conférences ou tables rondes.

Dans l'objectif de maintenir et de développer des collaborations et des synergies, les formations continues peuvent être suivies conjointement par le personnel pédagogique de l'ES et le personnel enseignant de l'ER.

19. Accompagnement sur mesure des personnes et des collectifs de professionnelles et professionnels par des coordinatrices et coordinateurs pédagogiques

Après les transformations des trente dernières années qui ont amené, dans tous les pays occidentaux, la professionnalisation de la formation initiale des enseignantes et enseignants, ainsi que des éducatrices et éducateurs et son inscription au niveau tertiaire (université ou haute école), les regards se tournent actuellement sur la formation continue.

En ce qui concerne les prescriptions internationales en la matière, l'OCDE relève que : «On ne peut attendre de la formation initiale, quelle que soit sa qualité, qu'elle prépare les futurs enseignants à tous les défis qu'ils auront à relever durant leur carrière. Au vu de l'évolution du profil démographique des élèves, de la longueur de la carrière de beaucoup d'enseignants et de la nécessité d'actualiser les connaissances et les compétences, la formation initiale des enseignants doit être considérée comme la première étape d'un développement permanent des enseignants. Comme de nombreuses compétences et pratiques pédagogiques s'acquièrent le mieux une fois en poste, un soutien devrait aussi être apporté aux enseignants au travers de programmes d'initiation et de tutorat durant les premières années de leur carrière, puis des mesures d'incitation devraient être proposées et des moyens mobilisés afin de leur permettre de participer à des activités de développement professionnel tout au long de leur carrière.» (OCDE, 2014, p. 521).

Ces prescriptions ont plusieurs incidences et amènent, par étapes, aux constats suivants :

- Les systèmes éducatifs observent de plus en plus que le modèle de « formations continues ponctuelles » ne produit pas les transformations de pratiques escomptées, que les demandes de formation continue ne résultent que trop

rarement d'une analyse fine des besoins des équipes et que les coûts générés par ces formations sont parfois disproportionnés par rapport aux effets qu'elles génèrent.

➤ L'inscription de la formation continue dans une perspective de développement professionnel tout au long de la carrière nécessite de penser l'accompagnement sur le long terme et le développement d'une nouvelle professionnalité chez les formatrices et formateurs du personnel pédagogique, afin qu'elles et ils puissent analyser de manière fine les besoins de formation tant des individus que des équipes.

➤ Cette nouvelle conception de la professionnalité de formatrices et formateurs ne va pas de soi et nécessite d'être définie et présentée aux directions et aux équipes des établissements scolaires.

➤ Cette professionnalité exige de nouvelles compétences de formation d'adultes à consolider chez les formatrices et formateurs, coordinatrices et coordinateurs pédagogiques de l'OMP (CP-OMP) tant au niveau :

- ⚙️ des outils d'accompagnement (analyse de besoin et suivi);
- ⚙️ de la conception d'ingénierie de formation dont on peut garantir l'efficience sur un plus long terme (nouveaux formats hybrides alternant distanciel et présentiel, groupes de tailles différentes, recours aux nouvelles technologies, etc.);
- ⚙️ de la gestion de l'intermétier et des collaborations nécessaires (DirES, RPDES, CP-OMP, personnel pédagogique et personnel thérapeutique).

Dans cette perspective, le secteur de la formation continue pédagogique de l'OMP a développé à l'interne un réseau de coordinatrices et coordinateurs pédagogiques de l'OMP composé de professionnelles et professionnels possédant diverses expertises. Ces personnes sont par ailleurs formées à l'analyse du travail pour accompagner le personnel pédagogique dans le développement de ses compétences à partir des situations de travail réelles qu'il rencontre.

20. Missions du secteur de la formation continue pédagogique

Les missions du secteur de la formation continue pédagogique portent les entrées suivantes :

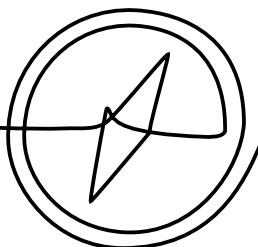
- ✓ Assurer, organiser et coordonner les dispositifs d'accompagnement et de formation :
 - 👤 du personnel pédagogique nouvellement engagé ;
 - 👤 des équipes au sein des structures, en collaboration avec les DirES et les directions des foyers pédagogiques et thérapeutiques.
- ✓ Organiser et coordonner la formation des coordinatrices et coordinateurs pédagogiques de l'OMP.
- ✓ Centraliser et valider les demandes de formations individuelles externes du personnel pédagogique et procéder au remboursement, le cas échéant.
- ✓ Organiser et concevoir la formation continue du personnel pédagogique (catalogue, conférences, événements).
- ✓ Organiser les formations métier en lien avec les nouveautés pédagogiques (numérique, moyens d'enseignement).
- ✓ Organiser les formations inhérentes à la mise en œuvre des orientations stratégiques de l'institution.

MOT DE LA FIN

Ainsi qu'il est précisé dans la partie introductive du document, ce cadre de référence constitue un écrit fondamental dans la construction d'un référentiel commun aux actrices et acteurs de l'OMP, sur le champ des prestations d'enseignement spécialisé et de conseil et soutien.

En plus de sa démarche itérative, cette production permet d'articuler, comme mentionné dans le [chapitre 8](#), d'autres niveaux de structuration des contenus et des prestations délivrées par l'office.

Il s'agit donc de voir ce cadre de référence dans une constellation plus large, avec des enrichissements d'autres documents, présents ou à venir, toujours élaborés dans une démarche participative et de collaboration, afin de construire un ensemble cohérent, structurant, guidant et éclairant !



REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ET VIDEOGRAPHIQUES

Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (AICPS). C 1 08. Entré en vigueur le 1er janvier 2011.

Allenbach, M. (2015). La collaboration interprofessionnelle et le travail en réseau. Revue suisse de pédagogie spécialisée, 1 / 2015, pp.21-28.

Allenbach, M. (2019). Les intervenants à l'école. Travailler dans l'entre-deux. 6/113-132. In : Losego, P. & Dürler, H. Travailler dans une école. Sociologie du travail dans les établissements scolaires en Suisse romande. Neuchâtel : Alphil.

Bacquelé, V. (2017). Les aides technologiques : de la réponse aux besoins des élèves à la considération de la personne. Revue suisse de pédagogie spécialisée, 3 / 2017, pp.21-27

Berger, M. (1996). Les troubles du développement cognitif. Paris : Dunod, 2ème édition.

Brun, A. sous la direction de (2011). Propositions pour une théorie des dispositifs thérapeutiques à médiations. In : Les médiations thérapeutiques, Éditions Eres. Le carnet psy, pp.23-36.

Bullinger, A. (2004). Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars. Toulouse : Erès.

Chevallier-Rodrigues, E., Courtinat-Camps, A. & De Léonardis, M. (2016). Dix années de politique inclusive à l'école : quel bilan ? Editions Armand Colin, Carrefours de l'éducation, 2016/2, n°42, pp.2015-239.

Chouchena, O. (1998). La dynamique thérapeutique dans le centre de jour pour enfants. Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence. 1998/12, pp.653-659.

Ciccone, A. (2001). Enveloppe psychique et fonction contenante : modèles et pratiques. Cahiers de psychologie clinique. 2001/2, n°17, pp.81-102.

Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF). (2001). Genève : OMS.

Darbey, F. & Paulsen, T. (2012). Le défi de l'inter et de la transdisciplinarité : concepts, méthodes et pratiques innovantes dans l'enseignement et la recherche. Lausanne : PPUR.

Delion, P. (2023). Écouter et soigner : pour une psychiatrie humaine. Rencontres Cairn Info. Le carnet Psy. Entretien avec Guéret, C. 15 février 2023. Vidéo.

Delorme, C. (2020). Étudiants-stagiaires en contextes d'enseignement spécialisé : conditions de formation, analyse de l'activité et contingences situationnelles au travail en stage. Université de Genève : Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation.

Delorme, C. (2021). «Construction d'une culture professionnelle d'enseignant spécialisé au fil des dispositifs de formation en alternance : entre routines et transformations.» pp. 223-240, in : Pelgrims, G. & al. Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive. Edition SZH/CSPS. 2021.

Emery, R. (2011). L'équipe interprofessionnelle comme outil privilégié de l'accompagnement des enfants et adolescent-e-s présentant des besoins particuliers. Berne : CSPS.

Emery, R. (2015). Collaboration multiprofessionnelle en pédagogie spécialisée : clarifications de la terminologie. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*.

Emery, R., Bacquelé, V. & Pelgrims, G. (2021). La collaboration parents-professionnels en contextes scolaires dits inclusifs au prisme des expériences parentales : des difficultés rencontrées aux possibilités d'action. *La nouvelle revue éducation et société inclusives*. Éditions INSHEA. 2021/6, n°92, p.119.

Greenspan, S. & Benderly, B.L. (1998). *L'esprit qui apprend. Affectivité et intelligence*. Éditions Odile Jacob.

Greenspan, S. & Wieder, S. (2006). *Engaging autism: using the floortime approach to help children relate, communicate and think*. Cambridge, MA: Da Capo Press.

Loi sur l'instruction publique (LIP ; RS/GE C 1 10). C 1 10. Genève. Entrée en vigueur le 1er janvier 2016.

OCDE (2005). Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Paris : Éditions OCDE.

OCDE (2014). Regards sur l'éducation 2014, les indicateurs de l'OCDE. Indicateur D6, Que faut-il pour devenir enseignant ? Paris : Éditions OCDE.

Pascual Sanchez, T., Ferri, A. & al. (2011). Le quotidien de l'éducateur dans le réseau d'enseignement prioritaire. Genève : OMP, août 2011.

Pelgrims, G. (2016). De l'intégration scolaire à l'école inclusive : accès aux structures scolaires ou au rôle d'élève et aux savoirs ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2016, n°3, pp.20-29.

Pelgrims, G. (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers: apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*. 2019/2, n°86, pp.43 -63.

Pelgrims, G., Delorme, C. & Chlostova Munoz, M. (2021). Pratiques d'enseignement faisant obstacle à l'autorégulation d'élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : quelques conditions pour leur permettre d'être autrement capables. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*. 2021/6, n°92, pp.37-55.

Plaisance, E. (2013). De l'éducation spéciale à l'éducation inclusive. Avec un aperçu européen sur l'éducation inclusive dès la petite enfance. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2/2013.

Plan d'études romand (PER). Entrée en vigueur dès la rentrée scolaire 2011.

Potel Baranes, C. sous la direction de (2010). *Être psychomotricien*. Erès, Trames.

Règlement sur la pédagogie spécialisée (RPSpéc). C 1 12.05. Genève. Entrée en vigueur le 30 juin 2021.

Roussillon, R. (2004). Le jeu et le potentiel. *Revue française de psychanalyse*. Vol. 68, n°1, pp.79-94.

Roussillon, R. (2020). Nouveaux paradigmes pour les pratiques cliniques. In : *Psychopathologie et psychologie clinique*. Éditions Dunod. Univers Psy, pp.29-41.

Roussillon, R. (2023). Jeu et symbolisations. *Rencontres Cairn.Info. Le carnet Psy*. Entretien avec Guéret, C. 21 novembre 2023. Vidéo.

Savioz, M., Dutrévis, M., Guilley, E. & Jendoubi, V. (2023). La pluriprofessionnalité dans les écoles genevoises. Genève : SRED. *Éclairages*, n°4.

Thomazet, S. & Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? Questions vives, n°21.

UNESCO et ministère de l'Éducation et des sciences (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux. Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité. Espagne : Salamanque, 7-10 juin 1994.

UNESCO (2005). Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Éducation Pour Tous ». UNESCO.

UNESCO (2008). Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux. UNESCO.

Winnicott, D.W. (2002). Jeu et réalité. L'espace potentiel. Réédition Gallimard. Folio. Essai n° 398.

Zesiger, P. & Mayor, C. (2020). Les troubles du langage oral chez l'enfant. In : Traité de neuropsychologie de l'enfant. De Boeck Supérieur, neuropsychologie, p.41-65.

