

Indicateurs de la pédagogie spécialisée

Édition 2025



Jason Wettstein
Rami Mouad
Isabel Valarino
Marion Dutrévis
Septembre 2026

Compléments d'information :

Jason Wettstein

Tél. +41/0 22 546 71 41

jason.wettstein@etat.ge.ch

Rami Mouad

Tél. +41/0 22 546 71 17

rami.mouad@etat.ge.ch

Isabel Valarino

Tél. +41/0 22 546 71 07

isabel.valarino@etat.ge.ch

Marion Dutrévis

Tél. +41/0 22 546 71 38

marion.dutrevis@etat.ge.ch

Responsable de l'édition :

Sarah Najjar

Tél. +41/0 22 546 71 14

sarah.najjar@etat.ge.ch

Internet :

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

Diffusion :

Service de la recherche en éducation (SRED)

12, quai du Rhône - 1205 Genève

Tél. +41/0 22 546 71 00

Document 26.005

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

Sommaire

Sommaire	3
Introduction	5
Indicateur 1. Les mesures de pédagogie spécialisée	9
Mesures de pédagogie spécialisée : quelle volumétrie ?	9
Inclusion, intégration, séparation : quels types de scolarisation pour les élèves au bénéfice de mesures renforcées de pédagogie spécialisée ?	10
Demandes de mesures renforcées de pédagogie spécialisée : quelle évolution ?	12
Demandes de procédure d'évaluation standardisée (PES) : pour qui, pour quels besoins et par qui ?	14
Indicateur 2. Les bénéficiaires des mesures	17
Indicateur 3. Les mesures de pédagogie spécialisée sous l'angle de la temporalité scolaire	21
À quel moment les mesures de pédagogie spécialisée interviennent-elles ?	21
Combien de temps durent les mesures de pédagogie spécialisée ?	25
Quelle est la « porosité » entre les systèmes d'enseignement régulier et spécialisé ?	26
Conclusion	29
Bibliographie	30
Sigles et abréviations	31

Introduction

Les mesures de pédagogie spécialisée visent une prise en charge adaptée des enfants et des jeunes identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers (iBEP)¹ et qui rencontrent des difficultés d'apprentissage et de développement jugées importantes. En Suisse, l'accès à l'éducation et l'intégration scolaire pour tout enfant ou tout jeune, de la naissance à l'âge de 20 ans révolus, sont ancrés dans la Constitution fédérale et dans la loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand, 2004). Suite à la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT, 2008), ces derniers sont responsables de la scolarité des enfants iBEP, qui relevaient auparavant uniquement de l'assurance-invalidité (AI). En 2011, l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (AICPS) est entré en vigueur.

À Genève, en 2015, afin qu'une seule base légale rassemble l'ensemble des élèves, la loi sur l'instruction publique (LIP) a été modifiée pour intégrer les dispositions de l'ancienne loi sur l'intégration des enfants iBEP ainsi que sur les aménagements et soutiens scolaires. En 2021, le canton s'est doté d'un règlement sur la pédagogie spécialisée (RPSpéc) tenant lieu de concept cantonal, qui décrit et organise les mesures de pédagogie spécialisée destinées aux enfants et aux jeunes iBEP (*Figure 1*)². Selon cette définition, d'autres dispositifs destinés à d'autres publics (par exemple les dispositifs d'accueil pour les élèves allophones) ne sont pas compris dans les effectifs de pédagogie spécialisée, contrairement à ce qui se fait dans d'autres cantons, ce qui limite les possibilités de comparaison intercantonale.³

Les mesures de pédagogie spécialisée⁴ comprennent des mesures pédago-thérapeutiques telles que la *logopédie* (évaluation, diagnostic et traitement des troubles du langage oral et écrit, des mathématiques, de la communication, du débit, de la voix et de l'oralité) et la *psychomotricité* (diagnostic des troubles et handicaps liés à l'interaction entre les domaines de développement de la perception, des sentiments, de la pensée, du mouvement et du comportement ou encore à leur expression sur le plan corporel, ainsi que planification, conduite et évaluation des mesures thérapeutiques et de soutien), qui se déroulent lors de consultations ambulatoires individuelles ou en groupes. L'*éducation précoce spécialisée* (EPS) s'adresse spécifiquement aux jeunes enfants de 0 à 6 ans. Elle inclut l'évaluation, le soutien préventif et éducatif, l'accompagnement et la stimulation adaptée, notamment en matière de socialisation, d'autonomie et de développement de l'enfant. Elle est dispensée en milieu familial ou en milieu institutionnel autorisé pour les enfants d'âge préscolaire, ainsi qu'en milieu scolaire. Depuis la rentrée 2024-25, cette mesure est progressivement remplacée par une mesure ordinaire collective : la co-intervention⁵.

Le soutien spécialisé en enseignement régulier comprend le *soutien pédagogique de l'enseignement spécialisé* (SPES) dispensé en classe régulière au primaire (dans certains cas de figure⁶), au secondaire I et II, ainsi que le soutien par des interprètes en langue des signes française, par des codeuses ou codeurs en langage parlé, complété par des spécialistes du soutien en basse vision. Enfin, la prestation d'*enseignement spécialisé* (ES) est dispensée en structure d'enseignement spécialisé, soit en classe intégrée (mixte) au sein d'un établissement régulier (CLIM ou CLI) ou en site propre dans une école de pédagogie spécialisée (ECPS), de formation préprofessionnelle (ECPF) ou d'orientation et de formation pratique (ECOPF)⁷.

¹ Le changement de terminologie de BEPH ou BEP à iBEP permet de montrer la dimension socialement construite de cette catégorisation

² Voir le rapport divers du 25 janvier 2023 : RD 1502 - Rapport du Conseil d'État au Grand Conseil sur l'évolution de l'école plus inclusive (ge.ch).

³ L'OFS propose une comparaison intercantonale : [Pédagogie spécialisée | Office fédéral de la statistique – OFS](#). Cette comparaison entre canton est toutefois limitée en raison des différences de périmètre mentionnées.

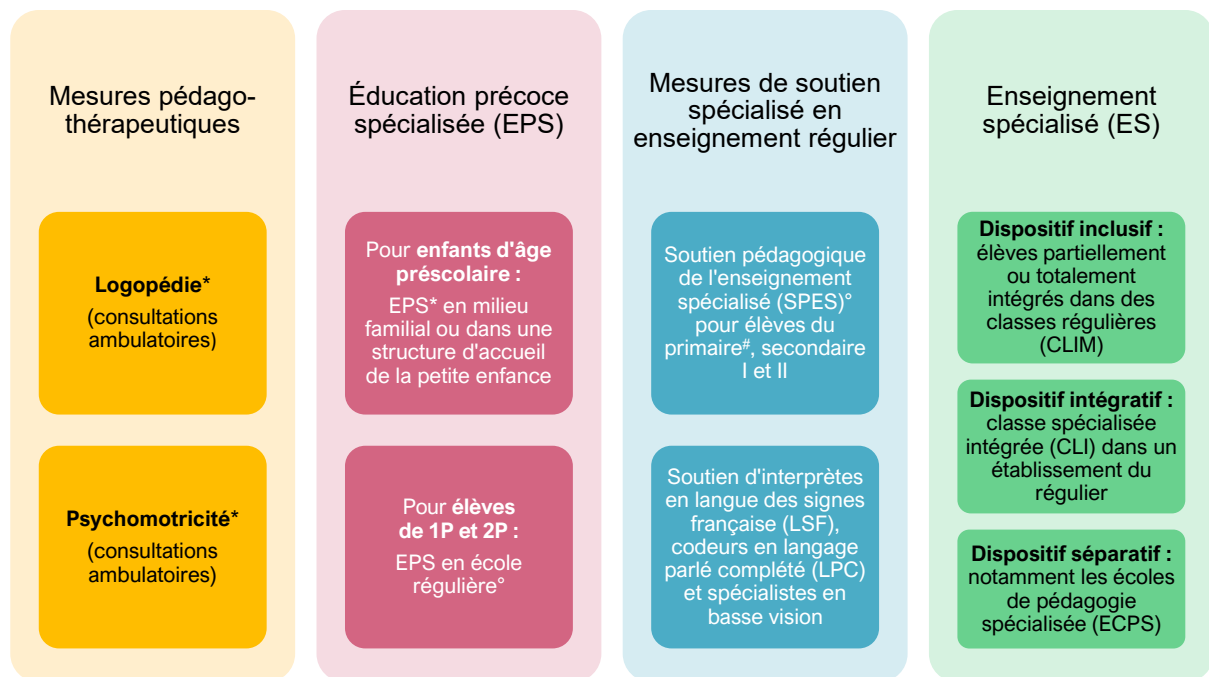
⁴ Voir le [Règlement sur la pédagogie spécialisée](#) (RPSpéc) et la présentation des [différentes mesures de pédagogie spécialisée](#) par le DIP.

⁵ <https://www.ge.ch/document/ecole-qui-evolue-mieux-repondre-aux-besoins-tous-eleves-support-presentation>

⁶ En novembre 2022, dans un contexte de manque de ressources en personnel spécialisé, le DIP a modifié sa politique en limitant les mesures individuelles de SPES à certains cas de figure et années de scolarité (3P à 7P exclus), et en privilégiant des réponses collectives par les professionnelles et professionnels du spécialisé ancrés dans les établissements du régulier (notamment par du conseil et soutien).

⁷ Voir le descriptif des [structures et lieux d'accueil de l'enseignement spécialisé](#) du DIP.

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



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

[°] Mesures renforcées. À partir de la rentrée 2024-25, l'EPS-école est partiellement remplacée par une mesure de soutien de type collective en enseignement régulier, qui prévoit le déploiement progressif de la co-intervention dans les classes de 1P-2P.

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

[#] Depuis la rentrée scolaire 2022-23, les mesures individuelles de SPES sont limitées à certains cas de figure, notamment en cas de trisomie 21 ; déficience sensorielle, élèves de 1P (exceptionnellement 2P) pour qui un redoublement est prévisible ; élèves pour qui une mesure CTL (centre thérapeutique du langage) est nécessaire ; élèves nécessitant une prise en charge de La Cédille (structure pour les jeunes de 6 à 16 ans présentant un trouble développemental du langage) ; élèves sortant du dispositif CIPA inclusion ; élèves de 8P pour le CO.

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

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

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

Cette troisième édition des indicateurs de la pédagogie spécialisée a pour objectifs de :

- monitorer et analyser l'évolution des différentes mesures de pédagogie spécialisée à Genève, les types de scolarisation des élèves et la procédure menant à l'octroi de mesures renforcées (*indicateur 1*) ;

- décrire les bénéficiaires des mesures de pédagogie spécialisée (profil scolaire et socioéconomique) en comparaison de la population scolaire totale ([indicateur 2](#)) ;
- analyser la temporalité et la durée des mesures de pédagogie spécialisée, ainsi que leur articulation avec d'autres mesures de soutien dans le contexte de l'école régulière ([indicateur 3](#)).

Ces indicateurs se basent sur un état de situation au 31.12 de chaque année (sauf autre mention). Les données sont issues de la base de données scolaires (nBDS), des données issues du tableau de suivi des PES du Service de la pédagogie spécialisée (SPS/DGOCEJ) et de l'infocentre du SRED qui compile l'ensemble des données autour de la pédagogie spécialisée. Lorsque les données le permettent, les analyses portent sur l'année 2025-2026. Dans certains cas, les analyses s'arrêtent à l'année 2024-2025. Il peut exister des écarts d'effectifs marginaux avec d'autres relevés statistiques du SRED, notamment en raison de différences de périmètres, de dates de relevés des données et de logiques de comptabilisation d'élèves avec deux scolarités. Il existe également des différences avec le périmètre utilisé par l'Office fédéral de la statistique (OFS) dans son relevé de la pédagogie spécialisée ; en effet, à l'inverse de l'OFS, les élèves des classes d'accueil et des classes ateliers du secondaire I ne sont pas pris en compte dans ces indicateurs de la pédagogie spécialisée⁸.

⁸ Voir la [statistique de la pédagogie spécialisée de l'OFS](#).

Indicateur 1. Les mesures de pédagogie spécialisée

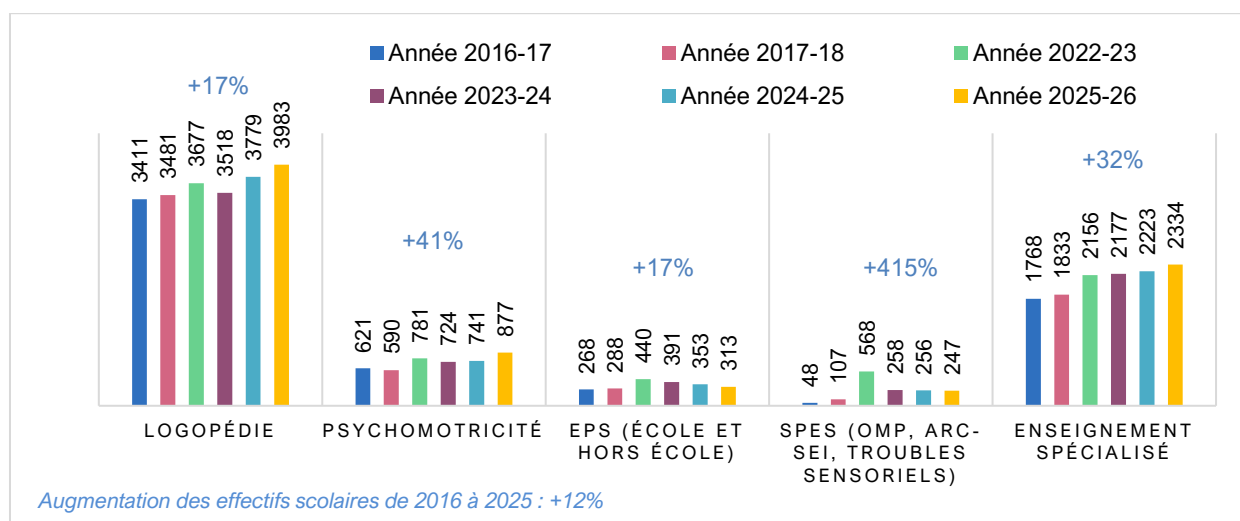
Les mesures attribuées individuellement aux élèves, qu'elles interviennent au fil de leur scolarité ou même avant son début, représentent la principale source d'information pour suivre et piloter la pédagogie spécialisée dans le canton de Genève. Les mesures de pédagogie spécialisée sont à considérer comme des proxys, au sens où ce sont des approximations des situations scolaires les plus complexes. Ainsi, comme tout proxy, les mesures de pédagogie spécialisée ne peuvent être considérées comme le reflet strict des difficultés scolaires, car de nombreuses raisons mènent à leur attribution, la difficulté scolaire n'en étant qu'une parmi d'autres. Ce premier indicateur propose une évolution du volume mesures pédagogie spécialisée.

Mesures de pédagogie spécialisée : quelle volumétrie ?

En 2025, 7'754 mesures de pédagogie spécialisée (ordinaires ou renforcées) étaient octroyées à Genève, soit une augmentation de près de 9% par rapport à 2023. On recense 6'724 enfants d'âge préscolaire et scolaire qui bénéficient d'une mesure ordinaire ou renforcée, soit 10% de plus qu'en 2023. Le différentiel, entre 9% d'augmentation des mesures et 10% d'élèves concernés en plus, suggère que moins d'élèves bénéficient de plus d'une mesure qu'en 2023. Par ailleurs, à l'instar de la précédente édition des indicateurs de la pédagogie spécialisée où nous faisons état d'une baisse importante du SPES, avec une réallocation des ressources dans les établissements primaires, ces deux dernières années, c'est l'EPS-école qui a diminué. En effet, comme mentionné en introduction, depuis 2023, les ressources d'EPS-école ont été largement réallouées pour de la co-intervention. Il reste toutefois une dizaine d'élèves ayant cette mesure pour des prestations spécifiques telles que le CIPA pour les élèves ayant un trouble du spectre autistique (TSA) et la Fondation pour les enfants extraordinaires (FEE) pour les élèves porteurs d'une trisomie 21. Ces changements, de mesures individuelles vers des mesures collectives, n'ont pas pour autant permis d'infléchir la tendance à une hausse toujours conséquente de mesures individuelles de pédagogie spécialisée (Figure 2).

Cette augmentation est avant tout marquée par une hausse importante des mesures de psychomotricité (+21% depuis 2023), de logopédie (+13% depuis 2023) et d'enseignement spécialisé (+7% depuis 2023). Cette augmentation peut être due à la demande, mais c'est aussi potentiellement une réduction de la liste d'attente de ces mesures, induite par une augmentation des prestataires, ou par des budgets alloués. En effet, les années précédentes, une liste d'attente, supposée importante, semblait exister particulièrement pour la logopédie, sans pour autant que l'on ait pu la quantifier, ni connaître son évolution aujourd'hui.

Figure 2. Évolution des mesures ordinaires et renforcées de pédagogie spécialisée (2016-2025)



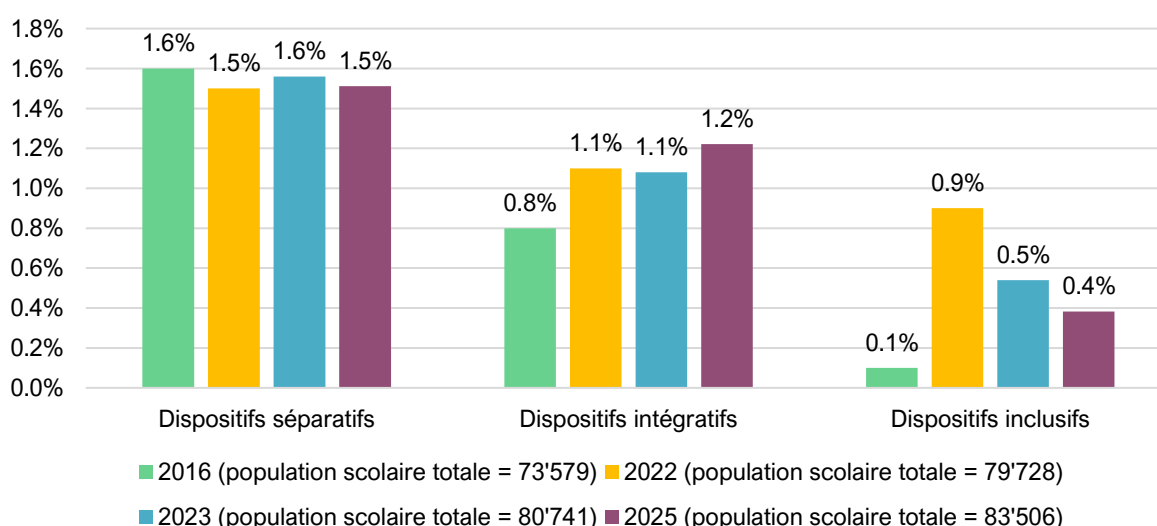
Source : nBDS / Infocentre (données au 31.12) – Élèves jusqu'à 20 ans.

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

Le développement de l'école inclusive a conduit à diversifier les modalités de scolarisation proposées aux élèves IBEP, qui peuvent être accueillis dans des dispositifs séparatifs, intégratifs ou inclusifs. La première édition des *Indicateurs de la pédagogie spécialisée* avait mis en évidence une progression des mesures inclusives, sans que celles-ci ne remplacent pour autant les mesures séparatives et intégratives : elles contribuaient plutôt à élargir le cercle des élèves bénéficiant d'un soutien. Ce constat reste d'actualité en 2025.

Entre 2022 et 2025, le taux d'enseignement spécialisé séparatif est demeuré globalement stable, tandis que le taux d'enseignement intégratif a progressé (Figure 3). Dans le même temps, les mesures inclusives ont connu une baisse sensible, passant de 0,9 % à 0,4 %. Comme mentionné précédemment, cette évolution s'explique par une réduction des octrois de mesures individuelles considérées ici, à savoir l'EPS, le SPES et les classes intégrées mixtes (CLIM), et par le redéploiement du personnel spécialisé directement au sein des établissements, dans le but de favoriser des interventions collectives et universelles⁹. La diminution observée est donc en partie trompeuse : les mesures inclusives individuelles (SPES ou EPS) sont partiellement remplacées par des mesures collectives qui, elles, n'entrent pas dans le périmètre de cet indicateur.

Figure 3. Pourcentage d'élèves bénéficiant de pédagogie spécialisée selon le type de scolarisation, en 2016, 2022, 2023 et 2025



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

Source : SRED / Infocentre

Alors que la précédente édition constatait une répartition inégale des mesures inclusives dans les écoles primaires, cette nouvelle édition adopte une perspective légèrement différente, tout en confirmant la persistance de disparités dans leur mise en œuvre. Dans la *figure 4*, on constate une absence de corrélation entre les mesures mises en place par l'enseignement régulier et les mesures de pédagogie spécialisée (0.03).

⁹ Les mesures universelles sont entendues comme des mesures destinées à tous les élèves sans distinction et donc sans processus d'attribution.

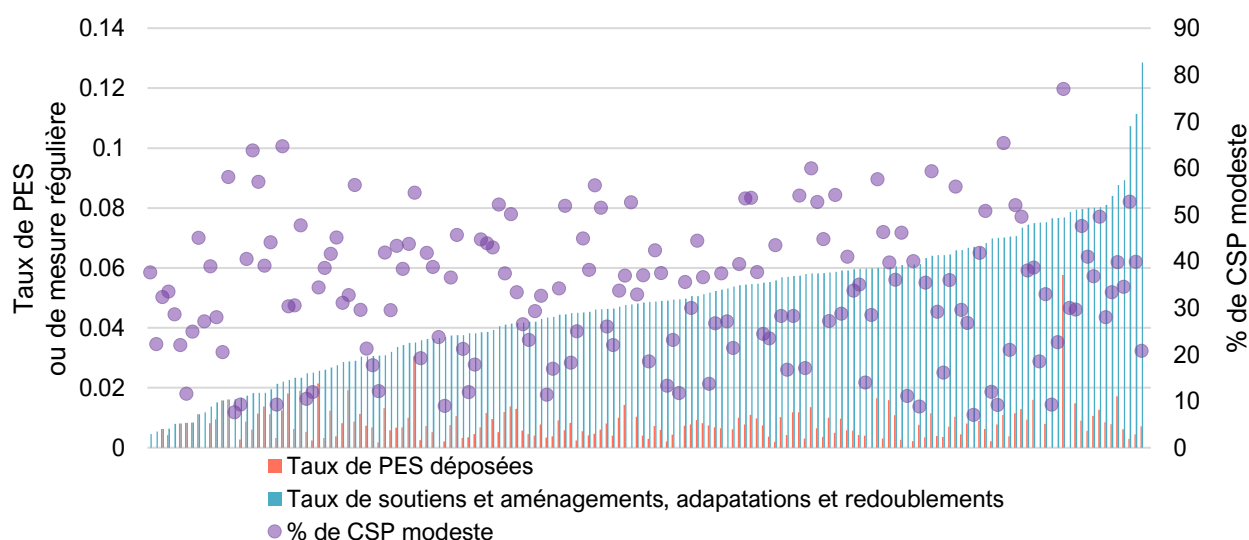
Cela peut être interprété de deux manières distinctes :

- 1) dans certaines écoles, les mesures régulières sont privilégiées avant le dépôt d'une PES, en cohérence avec le cadre réglementaire, qui demande d'épuiser les mesures de l'enseignement régulier avant de déposer une PES¹⁰ ;
- 2) dans d'autres, les PES sont privilégiées au dépend des mesures régulières, ce qui contrevient au cadre.

Ces deux mécanismes sont à l'œuvre et peuvent être observés dans le graphique. En effet, on constate, plutôt sur la gauche des écoles avec des dépôts de PES et peu de recours aux mesures régulières (principalement des redoublements), alors que dans la partie de droite, des écoles avec des mesures régulières déposées en amont des PES ou du moins en guise d'alternative. Par ailleurs, cette figure intègre le taux d'élèves de CSP modeste par école. Le postulat souvent mobilisé est que les écoles avec des taux d'élèves de CSP modestes plus importants sont plus confrontés à des difficultés scolaires. Ce postulat est notamment visible dans la politique des réseaux d'éducation prioritaire (REP), qui alloue plus de ressources aux écoles avec un taux d'élèves de CSP modeste plus important que la moyenne des écoles. Or, comme en témoigne la [figure 4](#), il n'y a pas de lien manifeste entre le taux d'élèves de CSP modeste et le recours aux mesures régulières.

La [figure 4](#) intègre les données de 2022 à 2025, afin de lisser d'éventuels effets conjoncturels. Si la figure montre que les PES sont relativement distribuées dans les écoles du primaire, ce n'est pas le cas des mesures régulières qui sont inégalement mobilisées selon les écoles.

Figure 4. Taux de mesures régulières (soutien et aménagement, adaptations et redoublement) et taux de PES déposées par les écoles primaires (3P à 8P) entre 2022 et 2025



Source : SRED / Infocentre – Écoles du primaire avec des élèves scolarisés au moins en 3P, car les mesures régulières ne devraient être mobilisées qu'à partir de la 3P

¹⁰ « Les prestations de pédagogie spécialisée sont envisagées lorsque les mesures de soutien et d'aménagement scolaires ainsi que les adaptations de programme en enseignement régulier sont insuffisantes ou inappropriées. » (RPSpéc, art.2 al. 3).

Demandes de mesures renforcées de pédagogie spécialisée : quelle évolution ?

Depuis l'entrée en vigueur de la PES en 2018¹¹, le nombre de dossiers déposés a tout d'abord fortement augmenté au cours des trois premières années de mise en œuvre : +89%, soit près de 400 demandes supplémentaires entre 2018 et 2021 (*Figure 5*). Il s'est ensuite stabilisé en 2022 (829 dossiers déposés, soit 15 de moins qu'en 2021), et tend à diminuer depuis 2023 (une centaine de demandes en moins ont été déposées en 2025 par rapport à 2023, soit une diminution de -16%). Ces inflexions s'expliquent par plusieurs décisions récentes du DIP visant à freiner l'augmentation exponentielle des demandes depuis la mise en œuvre de la PES : limitation des demandes SPES à certains cas depuis la rentrée scolaire 2022-23¹², et nouveau plan d'action pour soutenir l'entrée en scolarité depuis 2024-25 via le remplacement de l'EPS-école par de la co-intervention en classes de 1P-2P.

Ces changements se reflètent dans la baisse du nombre de décisions d'octroi de mesures renforcées type EPS ou SPES par le Secrétariat de la pédagogie spécialisée de l'OCEJ. De 2019 à 2022, on dénombrait entre 230 et 280 octrois pour de l'EPS ou du SPES, alors qu'ils ne représentent plus que 80 à 100 décisions en 2023 et 2024. Rapportées au nombre total de décisions prononcées, la proportion d'octrois EPS et SPES est passée de 46% (en 2019 et 2020) à seulement 19% (en 2024).

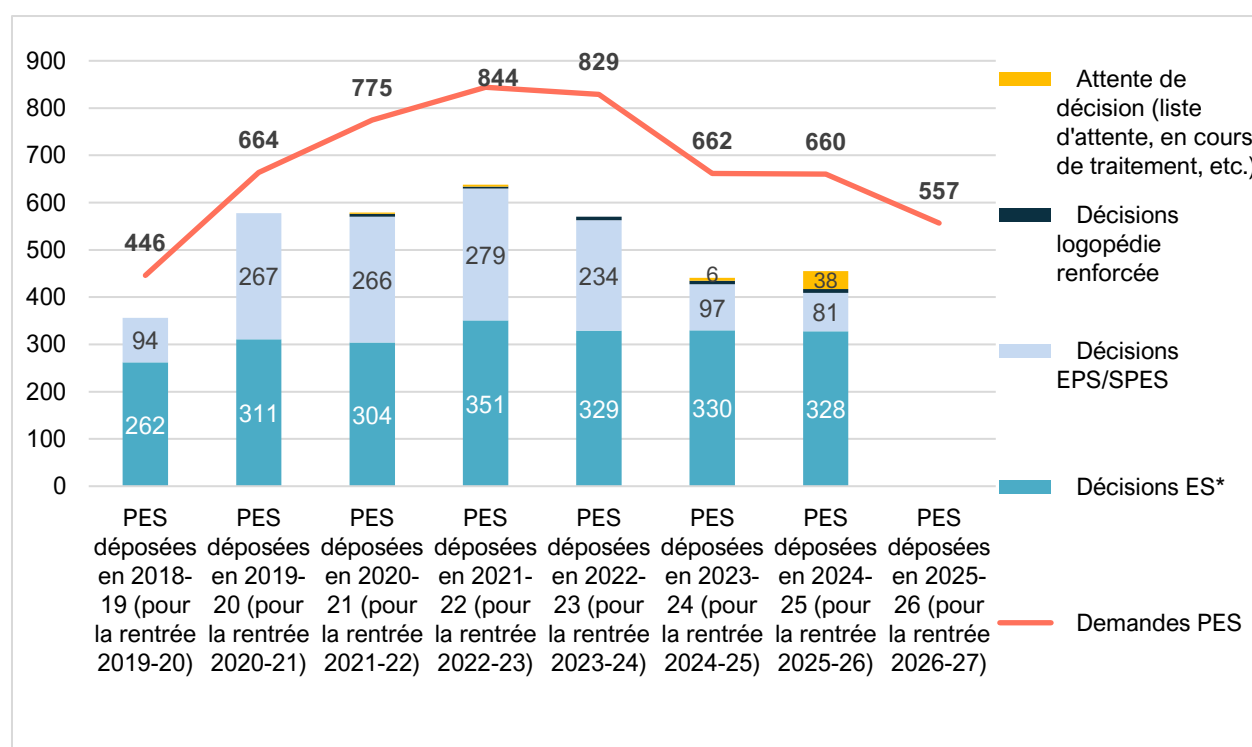
En revanche, le nombre d'octrois pour une mesure d'enseignement spécialisé est, globalement, resté numériquement stable depuis 2019, oscillant entre 300 et 350, selon les années. Logiquement, au vu de la diminution des décisions en faveur des mesures EPS et SPES, la *proportion* de décisions en faveur de mesures d'ES a fortement augmenté, passant de 54% en 2019 à 79% en 2024.

Les décisions (et demandes) en faveur de logopédie renforcée restent encore très rares (seulement 2% des demandes en 2024).

L'écart entre le nombre de demandes et de décisions PES s'explique par le retrait de demandes par les responsables d'évaluation (retrait dont la raison principale est l'évolution positive de la situation de l'élève) ainsi que par les dossiers refusés par le SPS. En effet, le SPS peut, sur la base des éléments transmis, estimer que la prise en charge des besoins de l'élève ne relève pas de la pédagogie spécialisée, ou que des mesures moins intensives n'ont pas été totalement épuisées. Certains dossiers sont par ailleurs en attente de décision, principalement en raison d'un manque de places pour répondre à la forte demande.

¹¹ La mise en œuvre du concordat sur la pédagogie spécialisée en 2018 à Genève implique que les demandes pour des mesures renforcées de pédagogie spécialisée fassent l'objet d'une PES pour déterminer les besoins individuels des élèves. Cette procédure se déroule en plusieurs étapes : initiées par des personnes responsables d'évaluation issues du monde préscolaire, scolaire ou thérapeutique, ces demandes sont complétées en réseau et en collaboration avec les parents, puis examinées par un groupe référent PES et/ou une commission pluridisciplinaire de recommandation (CPR) de l'office cantonal de l'enfance et de la jeunesse (OCEJ). C'est le service de la pédagogie spécialisée (SPS) rattaché à la DGOCEJ qui rend ensuite une décision d'octroi ou de refus.

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

Figure 5. Évolution des demandes et décisions PES de 2018 à 2024 et demandes PES en 2025

Source : SRED / Infocentre et tableau de suivi des PES (SPS/OCEJ)

Clé de lecture :

EPS = éducation précoce spécialisée ; SPES = soutien pédagogique en enseignement spécialisé ; ES = enseignement spécialisé (*y c. éducation précoce spécialisée en jardin d'enfant (EPS-JE)). Les demandes PES sont comptabilisées en fonction de leur date de réception (entre le 1er février et le 31 janvier de l'année suivante). Les décisions sont le plus souvent mises en œuvre l'année scolaire suivante (par exemple les PES déposées entre le 1er février 2024 et le 31 janvier 2025 ont donné lieu à un octroi de mesure pour la rentrée 2025-26. Les décisions concernant les PES déposées en 2025-26 pour une entrée en vigueur à la rentrée 2026-27 n'avaient pas encore toutes été rendues au 23.3.2026. Dans certains cas, la mesure peut débuter au cours de la même année scolaire que la demande, notamment les PES urgentes.

Un autre constat concerne l'augmentation du nombre de demandes PES urgentes ces dernières années : au nombre de 20 en 2019, elles étaient 54 en 2020, 85 en 2021 et 106 en 2022 et 2023, 87 en 2024 et 104 en 2025. Cette volumétrie interroge, par ailleurs, car pour une majorité des PES urgentes déposées, les élèves étaient déjà dans le système éducatif genevois depuis au moins une année (75% d'entre eux en 2023, 66% en 2024 et 71% en 2025). Les demandes urgentes bénéficient d'un traitement accéléré et peuvent être déposées en tout temps. Elles doivent répondre à différents critères : relever d'une nouvelle situation (arrivée récente dans le canton de Genève), ou concerner un ou une élève dont la situation s'est aggravée de façon brusque et imprévisible en raison d'un accident ou d'une maladie et dont le développement cognitif et social est compromis¹³. Rapportées au nombre total de demandes PES enregistrées, les demandes urgentes ont tendance à augmenter : elles représentaient 3% des demandes PES en 2019, 13% en 2022 et 19% en 2025. Les demandes urgentes concernent essentiellement un besoin pour de l'enseignement spécialisé (en fonction des années, entre 70% et 90% d'entre elles).

¹³ À compter de l'année 2022-23, ces deux critères doivent être cumulés pour que la demande rentre dans le cadre des PES urgentes : <https://www.ge.ch/document/22162/telecharger>.

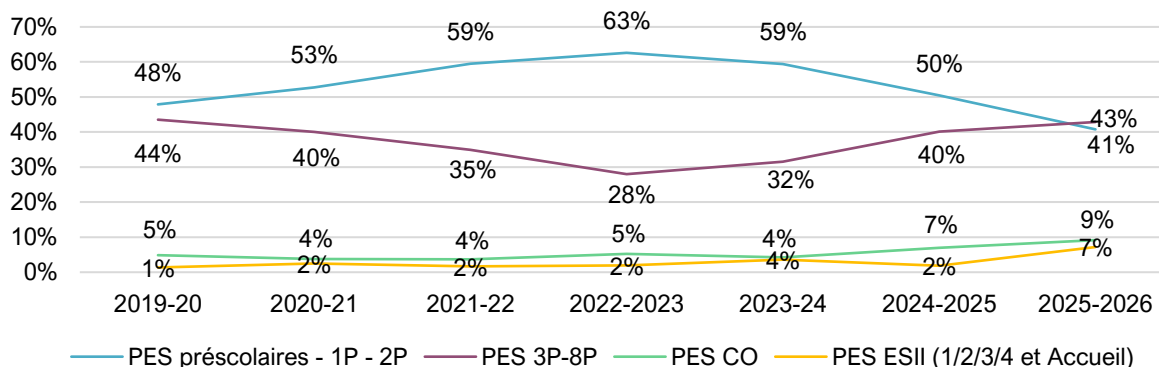
Demandes de procédure d'évaluation standardisée (PES) : pour qui, pour quels besoins et par qui ?

Le public pour lequel les demandes PES sont déposées a connu des évolutions au cours des sept dernières années (Figure 6a). En effet, les demandes pour des enfants âgés de 1 à 6 ans environ (c'est-à-dire de trois années avant l'entrée à l'école jusqu'en 2P) ont augmenté jusqu'en 2022, représentant plus de 60% des PES déposées, puis diminué pour atteindre 41% des demandes en 2025. Proportionnellement, les demandes PES pour des élèves de la 3P à la 8P ont connu la dynamique inverse. De plus, le pourcentage de demandes PES pour des élèves du cycle d'orientation et de l'ACCES II ont très légèrement augmenté au cours des dernières années.

L'évolution du nombre de demandes par année de scolarité permet d'identifier quatre changements récents (Figure 6b).

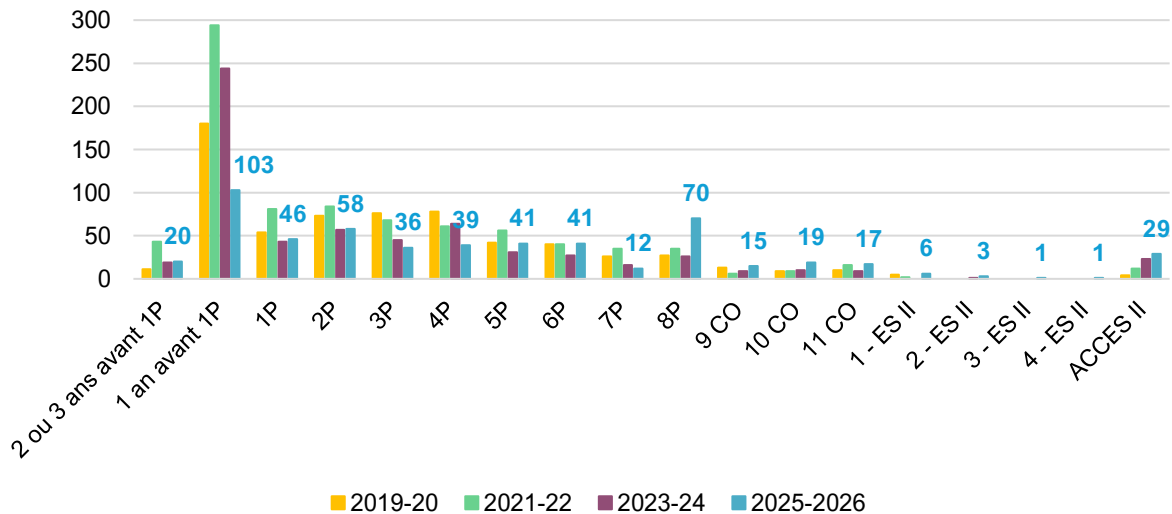
- Premièrement, le nombre de PES pour de futurs élèves de 1P (une année avant l'entrée à l'école) a connu une forte diminution ces dernières années, pour atteindre 103 demandes en 2025. Conformément au plan d'entrée en scolarité qui privilégie les mesures collectives dans les classes de 1P-2P au sein de l'enseignement régulier en remplacement de l'EPS-école, la plupart de ces demandes concernaient une orientation en enseignement spécialisé (82 demandes), alors que 12 demandes concernaient du SPES (principalement en raison d'un trouble du spectre de l'autisme (accompagnement demandé par CIPA inclusion), et dans une moindre mesure en raison de troubles auditifs ou visuels), 5 de la logopédie renforcée et 4 de l'EPS-Jardin d'enfant.
- Deuxièmement, le nombre de PES déposées pour des élèves du cycle moyen, en particulier de 8P, a connu une augmentation au cours des deux dernières années. Alors qu'elles oscillaient entre 25 et 35 entre 2019 et 2023, le nombre de dossiers PES pour des élèves de 8P était de 55 en 2024 et de 70 en 2025. La hausse concerne surtout les demandes pour du SPES : 34 PES en 2024 et en 2025, alors qu'elles étaient inférieures à 10 avant. Mais en 2025, la hausse de demandes PES concerne également les orientations en enseignement spécialisé : 36 élèves de 8P étaient concernés, alors que la moyenne sur les six années précédentes était de 20. Il s'agira de suivre cette évolution à l'avenir, afin de vérifier si cette tendance se confirme. Une hypothèse explicative pourrait être le report de demandes de mesures renforcées de pédagogie spécialisée pour un plus grand nombre d'élèves que par le passé, à la suite du resserrement des critères pour demander du SPES pour les élèves de 3P à 7P introduit en 2022-23.
- Troisièmement, les demandes de mesures renforcées pour les élèves du CO augmentent légèrement pour toutes les années de scolarité. Ces légères hausses concernent tant la mesure SPES qu'ES.
- Quatrièmement, après des années de stabilité, une hausse est identifiée au secondaire II : 40 demandes déposées au total en 2025 (vs. 12 en 2024), dont la majorité concerne les élèves du service de l'Accueil (+20 demandes par rapport à 2024).

Figure 6a. Évolution des proportions des demandes PES en fonction de certaines étapes de la scolarité (2019-2025)



Source : SRED / Infocentre et tableau de suivi des PES (SPS/OCEJ)

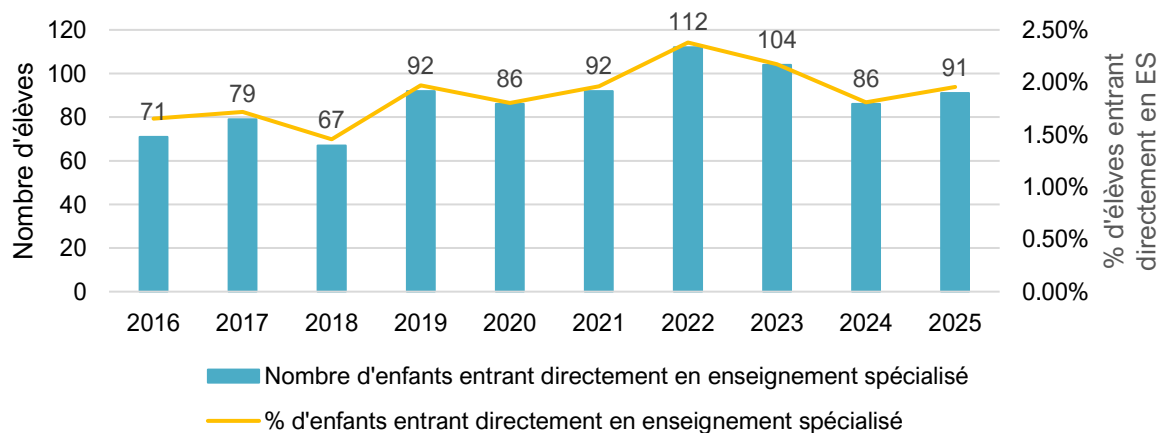
Figure 6b. Évolution du nombre de demandes PES en fonction de l'année de scolarité des élèves (2019-2025)



Source : SRED / Infocentre et tableau de suivi des PES (SPS/OCEJ)

Quelle est la tendance récente concernant les demandes PES pour de l'enseignement spécialisé pour les jeunes enfants ? Le nombre absolu de demandes pour de l'ES connaît de légères baisses ces deux dernières années : d'environ 200 demandes déposées entre 2021 et 2023, elles sont passées à 183 en 2024 et à 177 en 2025. Concernant le nombre d'enfants entrant directement dans une structure de l'enseignement spécialisé sans passer par la 1P en enseignement régulier, la légère inflexion initiée en 2023 s'est poursuivie en 2024, mais la tendance est repartie un peu à la hausse en 2025 (Figure 7). Les chiffres de cette année, ainsi que ceux de l'année passée, sont en dessous des années précédentes. Ces résultats pourraient être imputés au plan d'entrée en scolarité, mais cette tendance devra être confirmée dans les années à venir. Rapportée à la taille de la cohorte de nouveaux élèves entrant à l'école, la part d'élèves directement orientés en ES oscille autour de 2%.

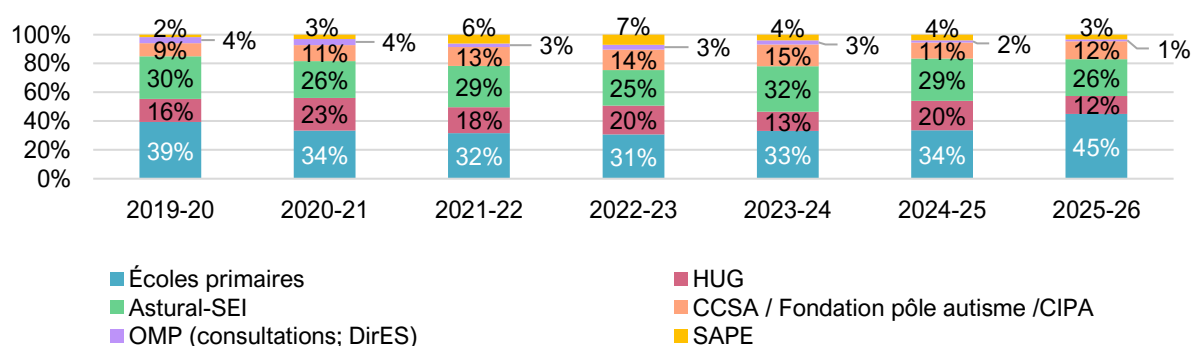
Figure 7. Évolution du nombre d'enfants entrant directement en enseignement spécialisé (ES) entre 2016 et 2025



Source : SRED / nBDS

La **Figure 8** montre que ce sont les directions d'écoles primaires (45% des demandes en 2025 – soit une proportion en hausse par rapport aux dernières années) et le Service éducatif itinérant (SEI) de l'association Astural (26 % des demandes en 2025, en baisse par rapport aux deux dernières années) qui sont proportionnellement plus nombreux à initier des PES en tant que responsables d'évaluation pour la population de préscolaires et de 1P-2P¹⁴. Ces évolutions s'expliquent par la suppression de la mesure EPS-école et son remplacement par la co-intervention, ce qui a fait baisser le nombre de PES préscolaires et proportionnellement augmenter le nombre de PES déposées pour des enfants déjà scolarisés. La Fondation Pôle Autisme et les Hôpitaux universitaires genevois (HUG) étaient tous deux à l'origine de 12% des demandes en 2025. Enfin, un petit nombre de demandes a été déposé par l'OMP (consultations ou directions d'établissements spécialisés DirES) et par les directions des structures d'accueil de la petite enfance (SAPE) (respectivement 1% et 3% en 2025).

Figure 8. Évolution de la proportion de demandes PES déposées en fonction des responsables parmi les demandes concernant des enfants d'âge préscolaire et en 1P-2P (2019-2025)



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

Source : SRED / Infocentre et tableau de suivi des PES (SPS/OCEJ)

¹⁴ En 2025, cela représentait 98 demandes déposées par les directions d'écoles primaires et 56 demandes déposées par l'Astural-SEI.

Indicateur 2. Les bénéficiaires des mesures

Alors que l'indicateur 1 fait état des volumes des mesures de pédagogie spécialisée, cet indicateur s'intéresse au profil des bénéficiaires de mesure. Les profils peuvent-être vu comme des dimensions importantes qui mènent à une mesure de pédagogie spécialisée aux côtés des difficultés scolaires. Elles soulèvent l'enjeu des biais d'attribution (liés aux représentations que les professionnels ont de certaines catégories d'élèves) et mettent en exergue la sur-représentation de certains profils socio-démographiques parmi les bénéficiaires de mesures de pédagogie spécialisée (Skiba et al., 2008).

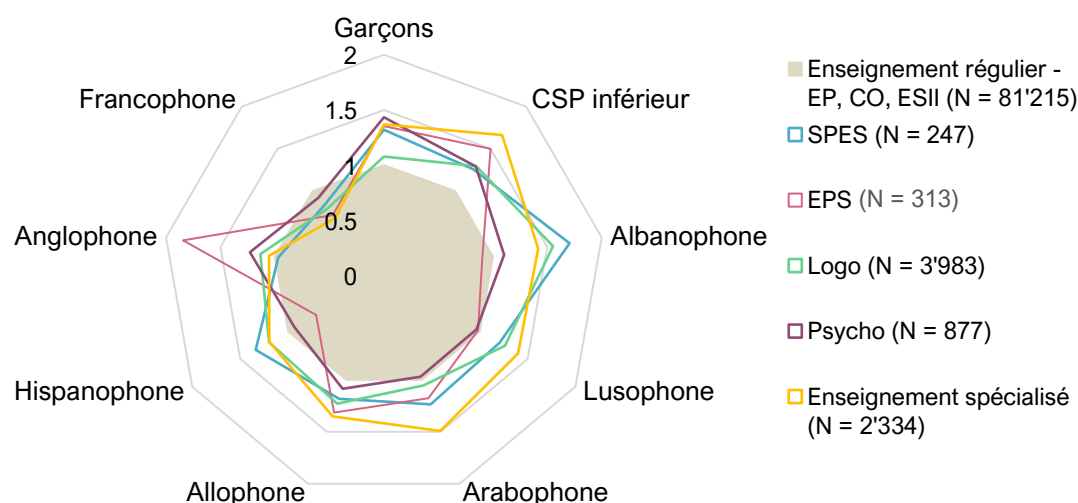
Quel est le profil social et scolaire des élèves au bénéfice d'une mesure de pédagogie spécialisée ?

Si les constats sont sensiblement similaires à ceux faits dans les deux précédentes éditions des indicateurs de la pédagogie spécialisés, à savoir une surreprésentation des élèves de milieu défavorisé, des garçons et des allophones dans les élèves ayant des mesures de pédagogie spécialisée, cette édition décompose un peu davantage ces dimensions sociales (*Figure 10a*), mais aussi les parcours scolaires de ces élèves (*Figure 10b*).

Si l'allophonie représente de manière générale un défi pour l'école, à en juger par la surreprésentation de ces élèves dans les mesures de pédagogie spécialisée, cet enjeu est fortement variable en fonction de la langue concernée. La *Figure 10a* décompose l'allophonie en considérant les six langues les plus annoncées comme première langue parlée chez les élèves genevois. Ces langues sont le français (les élèves francophones), le portugais (les élèves lusophones), l'espagnol (les élèves hispanophone), l'albanais (les élèves albanophone), l'arabe (les élèves arabophone) et l'anglais (les élèves anglophone). Le graphique indique le rapport entre l'enseignement régulier (EP, CO et ESII) et les mesures de pédagogie spécialisée. Ainsi, les élèves anglophones sont particulièrement surreprésentés dans les mesures d'EPS (principalement hors école). Il y a ainsi entre 1.5 à deux fois plus d'élèves anglophones avec une mesure d'EPS que dans l'enseignement régulier. Les élèves arabophones sont près de 1.5 fois plus représentés dans l'enseignement spécialisé que dans l'enseignement régulier et les albanophones sont près de 1.5 à deux fois plus représentés parmi les élèves avec une mesure de SPES.

Ces différences substantielles amènent à constater que la première langue parlée annoncée est un facteur prédictif dans les octrois de mesures de pédagogie spécialisée. C'est probablement un proxy, dans le sens d'un indice approximatif, d'une distance linguistique et culturelle et des difficultés que l'école rencontre pour réduire ces distances.

Figure 10a. Rapport entre l'enseignement régulier et les mesures de pédagogie spécialisée selon le profil social des élèves et le type de mesure – Élèves scolarisés en 2025-26 ou enfants au bénéfice de mesure d'EPS en préscolaire



POPULATION SCOLAIRE SANS MESURE (EP, CO, ESII)

51% de garçons	47% d'allophones	6% d'albanophones
38% issus de milieux modestes	8% de lusophones	3% d'arabophones
53% de francophones	7% d'hispanophones	3% d'anglophones

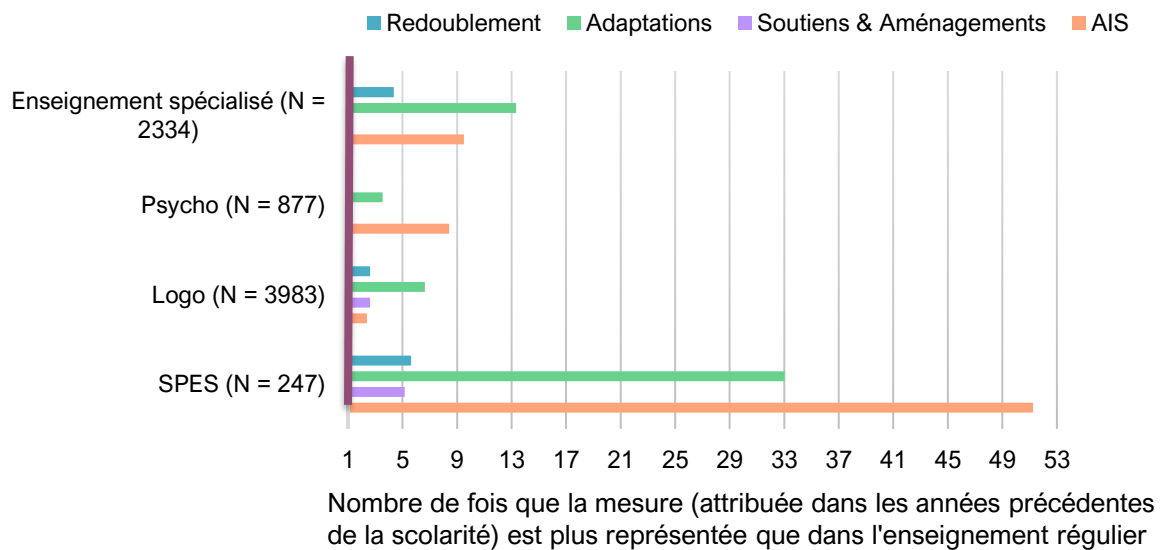
Clé de lecture : chaque trait indique la différence de proportion par rapport à l'enseignement régulier, ainsi les anglophones sont près de deux fois surreprésentés parmi les élèves avec la mesure d'EPS, les albanophones sont près de deux fois plus représentés parmi les élèves avec une mesure de SPES. Par ailleurs, ce sont les arabophones et les élèves de milieux défavorisés qui sont les plus représentés dans l'enseignement spécialisé. Les francophones sont eux sous-représentés dans toutes les mesures.

Source : SRED / Infocentre

La **Figure 10b** s'intéresse au parcours scolaire des élèves avec des mesures de pédagogie spécialisée. À nouveau, le focus est sur la surreprésentation de certaines mesures et non pas tant sur leur volumétrie. Cette figure permet de mettre en exergue le cumul de mesures, elle ne permet par contre pas d'apprécier, ou de manière approximative, la progressivité des mesures dans une logique de réponse à l'intervention (modèle RAI). Ainsi, le nombre d'élèves de l'enseignement régulier ayant été ou étant au bénéfice de soutiens et d'aménagements est important (7'797 élèves), mais la mesure de soutien et d'aménagement est ou a été 5 fois plus octroyée aux élèves avec du SPES qu'aux élèves sans mesure. La différence la plus notable s'observe pour les mesures d'AIS qui ont été ou sont largement plus octroyées aux élèves avec du SPES que pour les élèves sans mesure. En revanche, certaines mesures ne sont pas ou n'ont été que très peu attribuées aux élèves avec une mesure d'enseignement spécialisé, tel que les mesures de soutiens et d'aménagements. Ce résultat est principalement lié à une entrée dans l'enseignement spécialisé sans passage par l'enseignement régulier ou à une orientation dans l'enseignement spécialisé sans qu'une mesure de soutiens et d'aménagements n'ait été mise en place.

En outre, les élèves avec de la psychomotricité sont peu concernés par les mesures de redoublement et de soutiens et d'aménagements, mais ce résultat est lié à la typicité de la mesure de psychomotricité qui apparaît tôt dans la scolarité, avant que d'autres mesures ne soient généralement mises en place.

Figure 10b. Différence d'attribution de mesures régulières pour les élèves avec des mesures de pédagogie spécialisée par rapport à l'enseignement régulier – Élèves scolarisés en 2025-26



POPULATION SCOLAIRE SANS MESURE (EP, CO, ESII)

6% ont connu un redoublement EP/CO (N = 4960)

10% ont connu un soutien ou aménagement (N = 7797)

0.1% ont connu une mesure AIS (N = 77)

0.3 % ont connu une mesure d'adaptation (N = 209)

Clé de lecture : chaque barre indique la différence de proportion par rapport à l'enseignement régulier ; ainsi les élèves ayant du SPES ont plus souvent (près de 5 fois) une mesure de soutien d'aménagement que les élèves dans l'enseignement régulier sans mesure, alors que les soutiens et aménagements sont souvent mobilisés (N = 7797). La différence la plus marquée est pour la mesure d'AIS (assistant à l'intégration scolaire) qui est principalement octroyée aux élèves avec du SPES puisque cette mesure n'existe presque pas pour les élèves de l'enseignement régulier.

Source : SRED / Infocentre

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

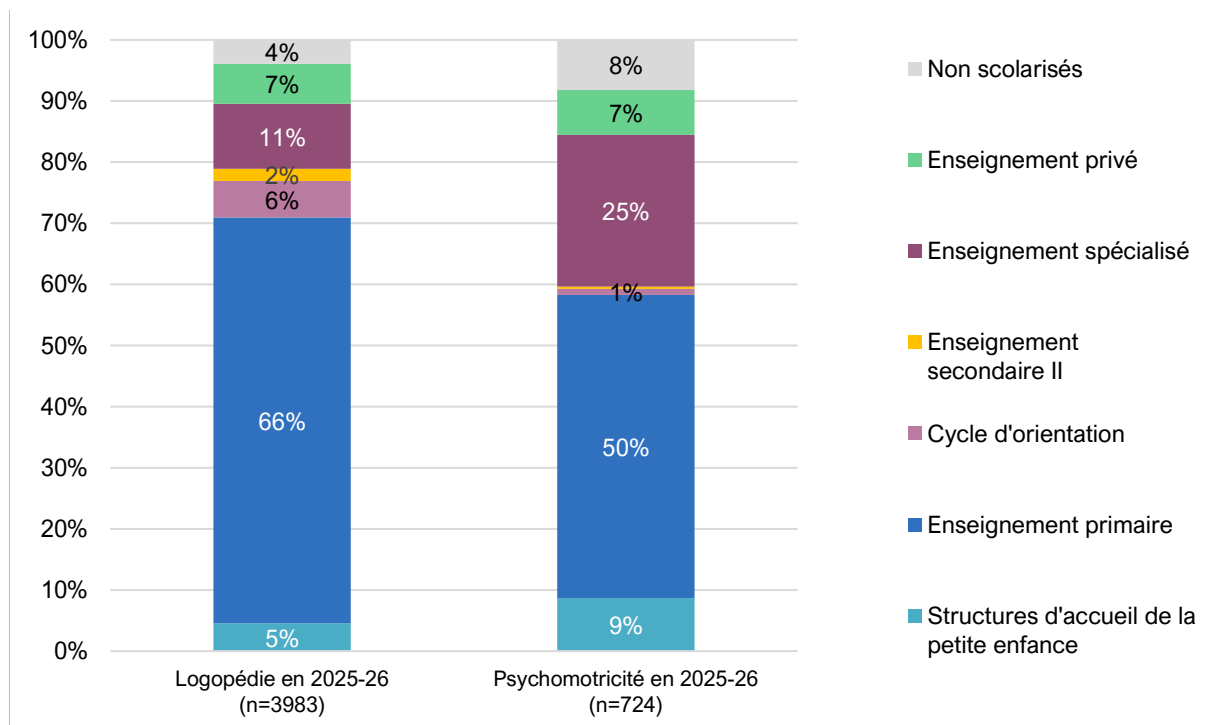
À quel moment les mesures de pédagogie spécialisée interviennent-elles ?

À quel moment de la scolarité les mesures de pédagogie spécialisée sont-elles octroyées aux élèves ? L'analyse du moment de l'octroi / de la mise en œuvre de la mesure a un intérêt puisqu'il permet d'identifier l'année de scolarité où les besoins des élèves sont les plus prégnants (p. ex. à l'entrée en scolarité, en 3P au moment des apprentissages fondamentaux en lecture et en mathématiques). Pour répondre à cette question, nous proposons ici un point de situation sur la scolarité des élèves pour chaque type de mesures.

En ce qui concerne l'EPS, en 2025-26, 313 élèves bénéficiaient de cette mesure. Parmi eux, 12 (soit 0.4%), étaient scolarisés en 1P ou en 2P, alors qu'ils et elles étaient 74 (soit 19%) en 2023-24. Cette nette diminution s'explique en grande partie par le remplacement de la mesure individuelle d'EPS-école par la mesure collective de co-intervention introduite en 2024-25 dans certaines classes de 1P-2P.

En ce qui concerne la logopédie et la psychomotricité, une photographie des formations fréquentées par les bénéficiaires en 2025-26 (indépendamment du moment où a commencé la mesure) met en évidence que ces deux mesures interviennent le plus souvent durant l'enseignement primaire. On observe néanmoins quelques différences entre la logopédie et la psychomotricité. Si deux tiers des bénéficiaires de logopédie sont scolarisés dans l'enseignement régulier (primaire), cette proportion n'est que de 50% pour celles et ceux avec une mesure de psychomotricité. Ces derniers sont en effet plus souvent scolarisés dans l'enseignement spécialisé (25%), alors que cette situation est plus rare pour les bénéficiaires de logopédie (11%).

Figure 11. Formation fréquentée par les bénéficiaires d'une mesure de logopédie ou de psychomotricité, année 2025-26



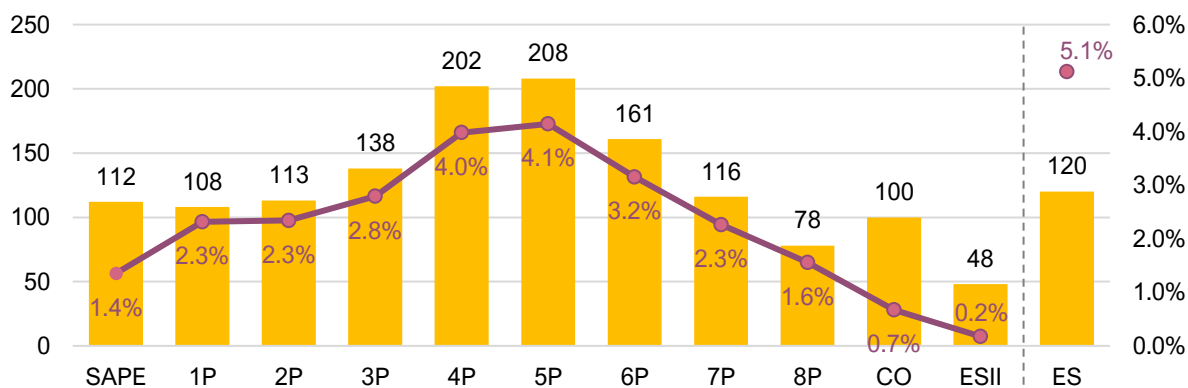
Source : SRED / Infocentre

Intéressons-nous désormais plus spécifiquement à celles et ceux qui ont commencé à bénéficier d'une mesure de logopédie en 2025-26 (nouvelles et nouveaux bénéficiaires). Cette analyse permet en effet d'identifier précisément le moment (année de scolarité, SAPE, CO, ES) où ces mesures sont octroyées aux élèves. Les résultats font ressortir deux moments dans la scolarité durant lesquels le nombre d'élèves qui commencent la logopédie est plus élevé que les autres années :

- d'une part, la 4P et la 5P (respectivement 202 et 208 élèves, soit 4.0% et 4.1% des élèves de cette année de scolarité) qui pourrait acter des difficultés constatées lors de l'entrée dans l'apprentissage de la lecture en 3P (Figure 12) ;
- d'autre part, le préscolaire ou le début de la scolarité. À ces étapes de scolarisation, il s'agit probablement d'un accompagnement pour des élèves en difficultés de langage lors de l'entrée à l'école, ou pour la préparation à l'entrée à l'école, au sein des structures de la petite enfance (SAPE, avec 112 élèves, soit 1.4% des enfants fréquentant des structures préscolaires) ou en 1P (108 élèves, soit 2.3% des élèves de cette année de scolarité), probablement dans le cadre.

Relevons aussi que certains élèves de l'enseignement privé ($N = 126$) bénéficient également de mesure de logopédie, ainsi que 39 enfants non scolarisés à Genève (moins de 4 ans et ne fréquentant pas une structure de la petite enfance).

Figure 12. Année de (pré)scolarité suivie par les nouvelles et nouveaux bénéficiaires d'une mesure de logopédie, 2025-26

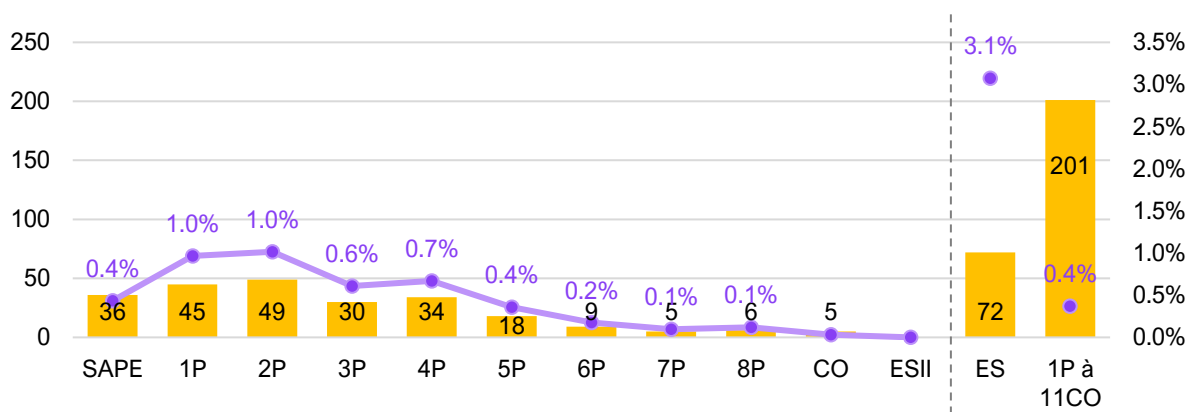


N.B. Seules les données du primaire sont décomposées par année de scolarité. Pour les structures d'accueil de la petite enfance (SAPE), le CO, l'enseignement secondaire II (ESII) et l'enseignement spécialisé (ES), les chiffres font référence à l'ensemble de la population (pré-)scolaire concernée.

Source : SRED / Infocentre

En ce qui concerne la psychomotricité, les nouveaux bénéficiaires se concentrent principalement en début de scolarité (1P et 2P). L'identification des besoins en psychomotricité dès le plus jeune âge sert à repérer précocement les difficultés de développement qui peuvent gêner l'enfant dans sa vie quotidienne, à l'école notamment. À cet âge, on observe déjà plusieurs compétences importantes, notamment par exemple la coordination des mouvements, l'équilibre, la motricité fine (tenir un crayon, découper) et le repérage dans l'espace. Relevons également que 3,1 % des élèves de l'enseignement spécialisé bénéficient, en sus, d'une mesure de psychomotricité, parallèlement à leur scolarisation en enseignement spécialisé, laquelle se répartit pour moitié en classe intégrée (CLI) et pour l'autre moitié en ECPS. Le constat d'un fort recours à la psychomotricité, et dans une moindre mesure à de la logopédie, en complément d'une scolarisation en enseignement spécialisé questionne sur les expertises manquantes ou insuffisantes dans les structures spécialisées.

Figure 13. Nombre des nouvelles et nouveaux bénéficiaires d'une mesure de psychomotricité selon l'année de scolarité, 2025-26

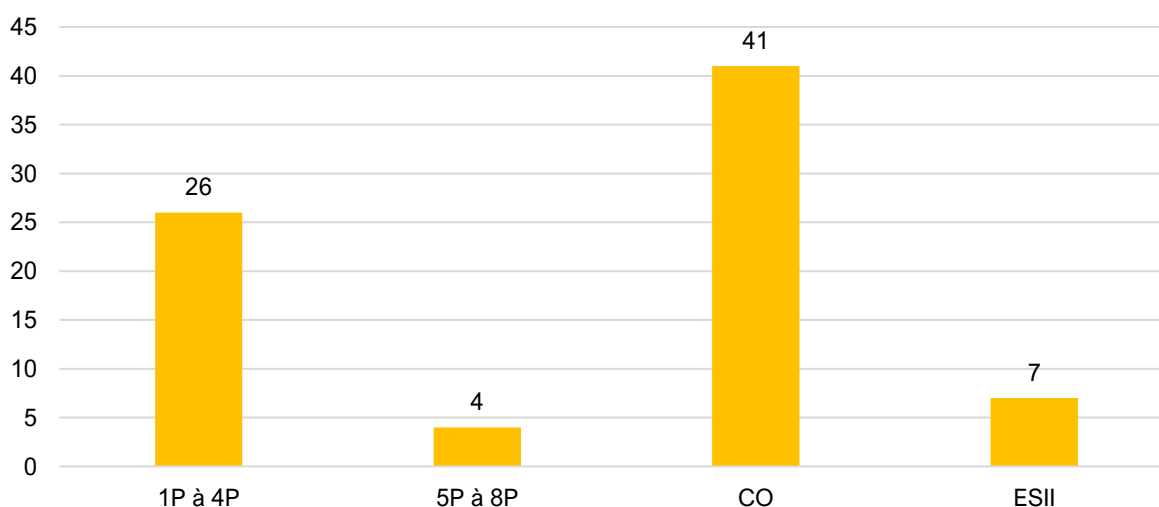


N.B. Seules les données du primaire sont décomposées par année de scolarité. Pour les structures d'accueil de la petite enfance (SAPE), le CO, l'enseignement secondaire II (ESII) et l'enseignement spécialisé (ES), les chiffres font référence à l'ensemble de la population (pré-)scolaire concernée.

Source : SRED / Infocentre

En ce qui concerne le SPES, sur l'ensemble des jeunes qui bénéficient de cette mesure renforcée (247 jeunes en 2025-26), 42% sont scolarisés dans l'enseignement secondaire I et 38% dans l'enseignement primaire. En premier lieu, il convient de souligner que les nombres de nouvelles et nouveaux bénéficiaires a été divisé par quatre en 2025-26 par rapport à 2022-23 (de 322 à 78 élèves). Les nouvelles et nouveaux bénéficiaires en 2025-26 sont pour la plupart scolarisés au CO lorsqu'ils commencent une mesure de SPES (avec 50% des octrois à ce moment de la scolarité). Les années où le plus d'élèves ont commencé une mesure SPES sont la 9e CO avec 29 bénéficiaires, soit 37% des nouvelles et nouveaux bénéficiaires de SPES et la 1P avec 16 bénéficiaires soit 20% des nouvelles et nouveaux bénéficiaires de SPES. Rappelons que la baisse des octrois de SPES s'explique par des restrictions importantes dans les conditions d'octroi de cette mesure et le transfert des ressources SPES directement dans les établissements scolaires. Cette modification est la traduction d'une volonté de réduction des mesures individuelles au profit de mesures collectives.

Figure 14. Nombre de nouvelles et nouveaux bénéficiaires d'une mesure SPES (N = 78) selon l'année de scolarité, 2025-26



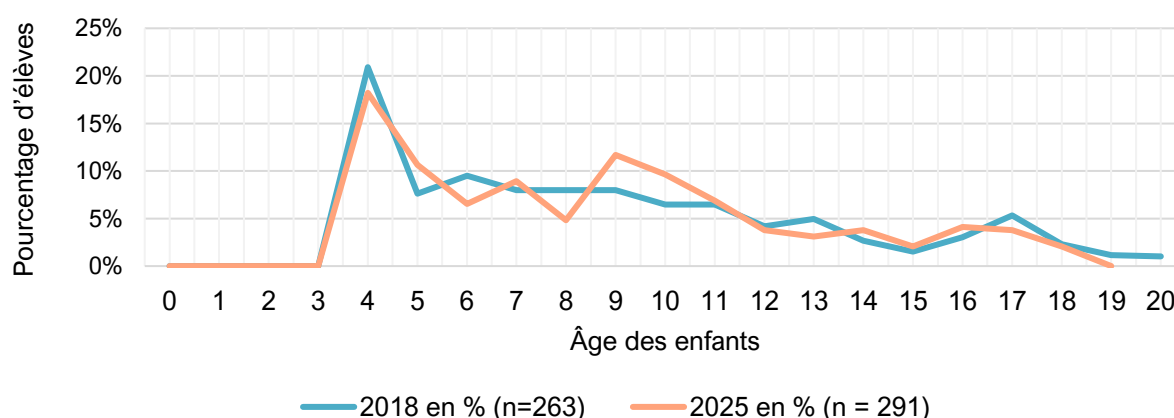
Source : SRED / Infocentre

La **Figure 15** représente la distribution de l'âge d'entrée en enseignement spécialisé. À nouveau, les constats de cette nouvelle année rejoignent ceux de la précédente édition des indicateurs de la pédagogie spécialisée, avec une majorité d'élèves qui entrent en enseignement spécialisé vers 4 ans, soit très tôt dans leur scolarité.

La **Figure 15** permet aussi de constater la non-linéarité de l'entrée en enseignement spécialisé. Si cette entrée est très marquée en début de scolarité, on observe néanmoins des « pics » dans les parcours scolaires. Un premier à 4 ans, un deuxième vers 7 ans et un troisième vers 9 ans. Cette non-linéarité interroge la progression des exigences scolaires. Elle suggère que les exigences scolaires ne sont pas linéaires ou que les actrices et les acteurs de terrain tendent à « tronquer » ces exigences. Cette dernière hypothèse concorde avec celle d'une forme de primarisation. Les professionnels et les professionnelles du scolaire ou du préscolaire anticipent les exigences de l'année à venir. Ainsi, le personnel du préscolaire anticipe des attentes jugées trop importantes de l'école pour certains élèves tout comme le corps enseignant peut anticiper l'exigence du cycle suivant, à l'image des « pics » à l'âge de 7 ans et de 9 ans.

Finalement, la comparaison entre 2018 et 2025 montre peu de variation. S'il peut sembler qu'en 2025, les discontinuités sont plus marquées, ce sont tout de même des volumétries relativement similaires selon les âges auxquels les mesures ont été octroyées.

Figure 15. Âge de l'élève au moment de l'octroi de la mesure d'enseignement spécialisé, en 2018 et en 2025



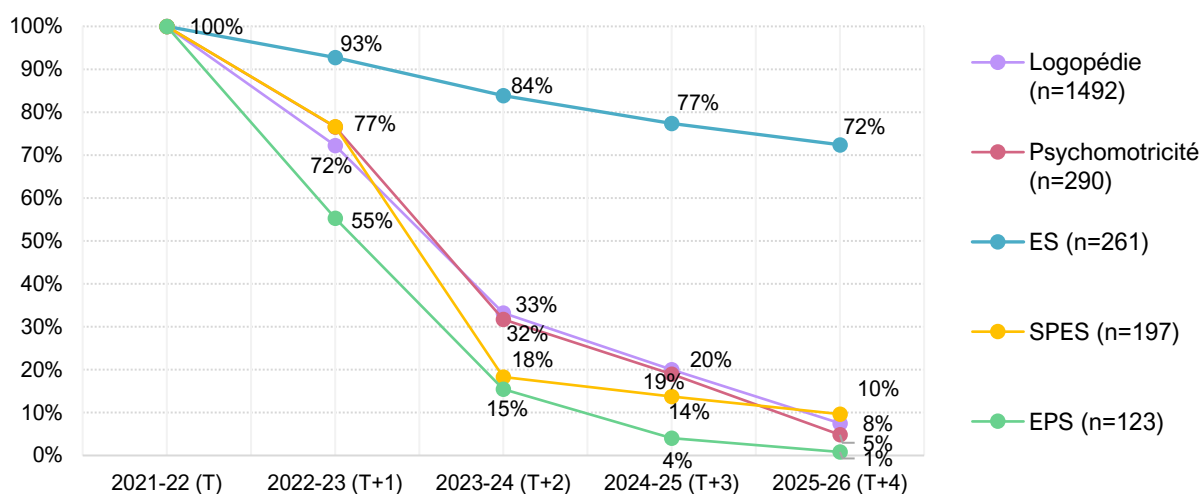
Source : SRED / Infocentre

Combien de temps durent les mesures de pédagogie spécialisée ?

L'analyse de la persistance dans le temps des mesures de pédagogie spécialisée met en évidence de fortes disparités selon le type de mesures. C'est ce qu'illustre la *Figure 16*. L'évolution va de l'année T à l'année T+4. Les données observées ici sont donc de nature longitudinale : elles associent une mesure à un élève à un moment T et suivent l'évolution – la persistance ou l'arrêt – de la mesure les années suivantes. L'année T correspond à la première année de mise en œuvre d'une mesure. Ensuite, on observe globalement trois schémas de persistance.

- Logopédie, psychomotricité et EPS : pour ces trois mesures, on observe une baisse conséquente d'une année à l'autre. L'EPS est à distinguer des deux autres mesures puisque, par définition, elle ne peut concerner en principe que les enfants et élèves jusqu'à 6 ans, réduisant de fait la marge de persistance (55% à T+1, 15% à T+2, 4% à T+3, 1% à T+4). La logopédie et la psychomotricité, qui passent de 100% à 8% ou 5% quatre ans plus tard, sont ordinaires puis renforcées au bout de quatre ans, en théorie.
- SPES : si on observe un maintien relativement important à T+1 (77%), la baisse s'accroît sensiblement à partir de 2023-24 (avec le changement des conditions d'octroi du SPES). À T+2, 18% des jeunes bénéficient encore du SPES et à T+4, c'est 10% qui en bénéficient encore.
- Enseignement spécialisé : sur les cinq années de suivi, la mesure baisse pour passer de 100% à 72%. Ce taux reste relativement important. L'essentiel des sorties du spécialisé correspond à des passages vers les formations préqualifiantes de l'ESII. Ce taux témoigne également des longues scolarités en ES et de la perméabilité moins fréquente avec l'enseignement régulier.

Figure 16. Persistance dans le temps des mesures non renforcées et renforcées



Source : SRED / Infocentre

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

La *Figure 17* illustre la proportion d'élèves ayant réintégré l'enseignement régulier au cours d'une année donnée, après avoir été scolarisés l'année précédente dans une filière d'enseignement spécialisé — qu'il s'agisse de dispositifs intégratifs ou séparatifs. Cette proportion est désignée ci-après par l'expression « taux de retour vers le régulier ».

Les constats rejoignent ceux de la précédente édition des indicateurs de la pédagogie spécialisée. En 25 ans, le taux de retour vers l'enseignement régulier a été divisé par deux, de 12% en 1991 à 5% en 2025, et il n'a pas évolué de façon substantielle ces deux dernières années. Plusieurs facteurs pourraient expliquer ce constat. Parmi ces facteurs, le profil des élèves en enseignement spécialisé se serait, selon plusieurs acteurs et actrices de l'école, complexifié ces dernières années, expliquant la diminution de la part d'élèves en mesure de rejoindre l'enseignement régulier. Toutefois, cette hypothèse d'une complexification des profils des élèves ne permet pas d'expliquer la variabilité observée dans les établissements scolaires, qui suggère qu'il y a une forte subjectivité face à cette complexité. En outre, plusieurs études ont montré que l'école a une propension plus importante à identifier des élèves en difficulté que ce qui est établi par les taux de prévalence internationale (Brault, 2012, 2022; Morel, 2025). Un autre facteur concerne l'écart entre les apprentissages réalisés en enseignement spécialisé et les exigences scolaires nécessaires pour un retour vers l'enseignement régulier, qui pourrait constituer un obstacle important. Une autre hypothèse, relative aux perceptions des acteurs et actrices de l'école (de l'enseignement régulier et/ou spécialisé), est qu'elles pourraient avoir évolué vers une anticipation accrue de difficultés pour les élèves de l'enseignement spécialisé à rejoindre l'enseignement régulier, et la volonté de les garder dans un cadre jugé plus protecteur et adapté à leurs besoins. Ceci s'inscrirait dans un contexte scolaire global marqué par une plus grande hétérogénéité de la population scolaire dans l'enseignement régulier (p.ex. part d'allophones et d'élèves iBEP).

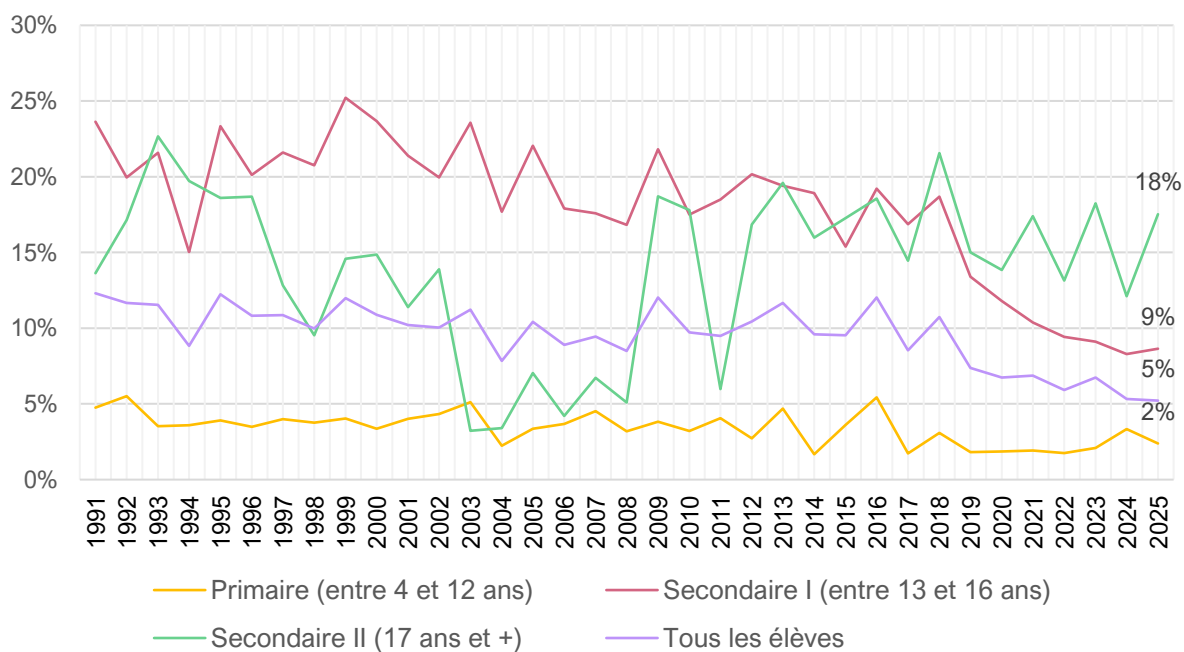
Les données à disposition ne permettent pas à ce stade de confirmer ces hypothèses. À l'avenir, le monitoring, pour les élèves orientés en enseignement spécialisé, des différents domaines de développement où ils et elles rencontrent des difficultés devrait permettre de mieux qualifier les profils des élèves et leur évolution¹⁵. Analyser les représentations et pratiques des acteurs et actrices de l'école concernant l'orientation des élèves du spécialisé et leur retour dans l'enseignement régulier permettrait également d'éclairer cette question.

La décomposition du taux de retour en fonction de l'âge indique des différences importantes. De manière générale, plus les élèves entrent tôt dans l'enseignement spécialisé, moins ils et elles retournent dans l'enseignement régulier. Ce résultat peut avoir deux interprétations, potentiellement complémentaires. D'une part, les difficultés des élèves entrant tôt dans l'enseignement spécialisé sont plus sévères que celles des élèves y entrant plus tard. D'autre part, les transitions intervenant à l'approche du secondaire II peuvent également être influencées par l'organisation de l'offre de formation. Bien que des structures d'enseignement spécialisé existent au secondaire II, le préqualifiant (enseignement régulier) accueille une partie des élèves en provenance de l'enseignement spécialisé.

Par ailleurs, il existe une différence entre le taux de retour depuis une structure en site propre (ECPS) et depuis une structure intégrative (CLI). De manière générale, le taux de retour est légèrement plus élevé pour les élèves en CLI que pour les élèves en ECPS (+0.8 pt de pourcentage pour les élèves en CLI en 2024, soit 6.7 % pour les CLI et 5.9% pour les ECPS, et 2.1 pts de pourcentage en plus pour les élèves en 2025, soit 6.5% pour les CLI et 4.4% pour les ECPS). Cette différence peut être attribuée à deux facteurs : des populations scolaires différentes au sein de ces deux structures et/ou une distance plus faible avec l'enseignement régulier (matériel, symbolique, ...). L'hypothèse est que les contenus d'apprentissages dans les CLI sont plus proches de l'enseignement régulier que ceux proposés dans l'enseignement séparatif, mais il est aussi possible que la proximité physique (entre CLI et enseignement régulier) permette plus d'intégration des élèves et ainsi une proximité environnementale qui faciliterait le retour vers l'enseignement régulier.

¹⁵ Ce monitoring des domaines de développement, initié et coordonné par l'OFS et le Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS), est actuellement en phase pilote. Genève est l'un des cantons pilotes.

Figure 17. Évolution du taux de retour dans l'école régulière depuis un dispositif séparatif ou intégratif, selon différents moments de la scolarité (primaire, ESI, ESII)



Source : SRED / Infocentre

Conclusion

Cette troisième édition des *Indicateurs de la pédagogie spécialisée* appelle à plusieurs constats.

- Globalement, sur les deux dernières années, on constate une augmentation du nombre de mesures ordinaires délivrées auprès des élèves genevois (logopédie et psychomotricité) et du nombre de mesures d'enseignement spécialisé (*indicateur 1*). Le taux d'élèves en structures séparatives reste stable, alors que la proportion d'élèves scolarisés dans des structures intégratives augmente. Les mesures inclusives dispensées individuellement aux élèves sont quant à elles progressivement remplacées par des dispositifs collectifs de l'enseignement régulier, comme la co-intervention dans les premières années de scolarité. Cette évolution s'inscrit dans le Plan d'entrée en scolarité mis en œuvre en 2024. Elle représente un enjeu quant au monitoring des mesures collectives et de leur efficacité. Les demandes et octrois via des PES diminuent, avec néanmoins une variabilité importante selon les années ou degrés de scolarité. Enfin, on relève une diminution des entrées directes dans l'enseignement spécialisé qui – et cela devrait être confirmé dans les prochaines années – pourraient être le fruit de la mise en œuvre du plan d'entrée en scolarité.
- Les élèves au bénéfice de mesures ordinaires ou renforcées de pédagogie spécialisée ont toujours le même profil social. Ce sont majoritairement des garçons, des élèves de milieu social modeste, et des élèves dont la première langue parlée n'est pas le français. Sur ce dernier point, relevons, grâce aux nouvelles analyses produites, que le taux de bénéficiaires allophones varie fortement d'une langue à l'autre (*indicateur 2*). Les analyses permettent également de pointer le plus ou moins grand cumul de mesures ordinaires et/ou renforcées.
- La troisième partie de ces indicateurs confirme que certaines mesures (logopédie et psychomotricité) interviennent très tôt dans la scolarité et sont également présentes pour les élèves de l'enseignement spécialisé. Ces mêmes mesures sont aussi mobilisées à certaines étapes clés de la scolarité (transition inter-cycles ou entrée dans certains apprentissages spécifiques) (*indicateur 3*). Relevons également un recours plus important au SPES pour les élèves du Cycle d'orientation ou le rejoignant, constat qui sera à confirmer ces prochaines années. Par ailleurs, on observe toujours une forte persistance dans le temps de la mesure d'enseignement spécialisé – les autres mesures diminuant fortement – et un très faible taux de porosité avec le régulier.

Au final, cette nouvelle version des *Indicateurs de pédagogie spécialisée* confirme des constats antérieurs : parmi eux, une forte volumétrie des mesures ordinaires et renforcées de pédagogie spécialisée, le profil sociodémographique des bénéficiaires, ou encore une faible porosité entre enseignement spécialisé et enseignement régulier. D'autres résultats permettent de spécifier ces constats. C'est le cas notamment pour le lien entre allophonie et mesures de pédagogie spécialisée, dont l'ampleur varie selon la langue parlée. Enfin, certains résultats pourraient refléter les premiers effets du déploiement du plan d'entrée en scolarité.

Bibliographie

- Bodin, R. (2018). *L'institution du handicap. Esquisse pour une théorie sociologique du handicap*. La Dispute.
- Brault, M.-C. (2012). *Accroissement de la prévalence du TDA/H, de la consommation de psychostimulants et des symptômes dépressifs : L'importance du contexte social évaluée à partir des effets d'âge, de période et de cohorte*. Université de Montréal (Canada).
- Brault, M.-C. (2022). Nos enfants sous microscope. TDA/H, hauts potentiels, multi-dys & Cie : Comment stopper l'épidémie de diagnostics, Emmanuelle Piquet et Alessandro Elia, Paris, Payot, coll.«Psychologie», 2021, 332 p. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 17(2), 665-672.
- Morel, S. (2025). La médicalisation de l'échec scolaire, vingt ans après : Retour sur un phénomène controversé : *Enfances & Psy*, n° 104(2), 43-53. <https://doi.org/10.3917/ep.104.0043>
- Skiba, R. J., Simmons, A. B., Ritter, S., Gibb, A. C., Rausch, M. K., Cuadrado, J., & Chung, C.-G. (2008). Achieving equity in special education : History, status, and current challenges. *Exceptional Children*, 74(3), 264-288.

Sigles et abréviations

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

Indicateurs de la pédagogie spécialisée

Édition 2025

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