

Indicateurs de la pédagogie spécialisée

Édition 2024



Jason Wettstein
Rami Mouad
Isabel Valarino
Marion Dutrévis

Mai 2025

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 :

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

Internet :

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

Diffusion :

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

Document 25.005

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

Sommaire

Introduction	5
Indicateur 1. Les mesures de pédagogie spécialisée	9
Les mesures de pédagogie spécialisée : quelle volumétrie ?	9
Inclusion, intégration, séparation : quels types de scolarisation pour les élèves au bénéfice de mesures renforcées de pédagogie spécialisée ?	10
Demandes de mesures renforcées de pédagogie spécialisée : quelle évolution ?	11
Les demandes PES : pour qui, pour quel besoin et par qui ?	12
Indicateur 2. Les bénéficiaires des mesures	17
Quel est le profil social et scolaire des élèves au bénéfice d'une mesure ?	17
Quelle est la diversité des profils des élèves au bénéfice d'une mesure ?	18
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 ?	24
Quelle est la « porosité » des systèmes d'enseignement régulier et spécialisé ?	25
Indicateur 4. Le devenir des élèves de l'enseignement spécialisé au secondaire II	27
Évolution du taux de diplômes dans le temps	27
Taux de certification des élèves de l'enseignement spécialisé	28
Parcours des élèves de l'enseignement spécialisé	30
Transition après un diplôme du secondaire II	32
Conclusion	35
Bibliographie	36
Sigles et abréviations	37

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 (p. ex. 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.

Les mesures de pédagogie spécialisée³ 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, l'EPS dispensée en milieu scolaire concerne essentiellement les élèves de 2P⁴ puisque les élèves de 1P bénéficient d'un soutien collectif apporté au groupe-classe sous forme de co-intervention, dans le cadre du plan d'action d'entrée en scolarité régulière annoncée par le DIP⁵. 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, et par des spécialistes du soutien en basse vision. Enfin, la prestation d'*enseignement spécialisé* (ES) est dispensée en structure d'enseignement spécialisé, soit en classe intégrée (mixte) au sein d'un établissement régulier (CLIM ou CLI) ou en site propre dans une école de pédagogie spécialisée (ECPS), de formation préprofessionnelle (ECFP) ou d'orientation et de formation pratique (ECOPF)⁷.

¹ Le changement de terminologie de BEPH ou BEP à iBEP permet de montrer la dimension socialement construite de cette catégorisation (Bodin, 2018).

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

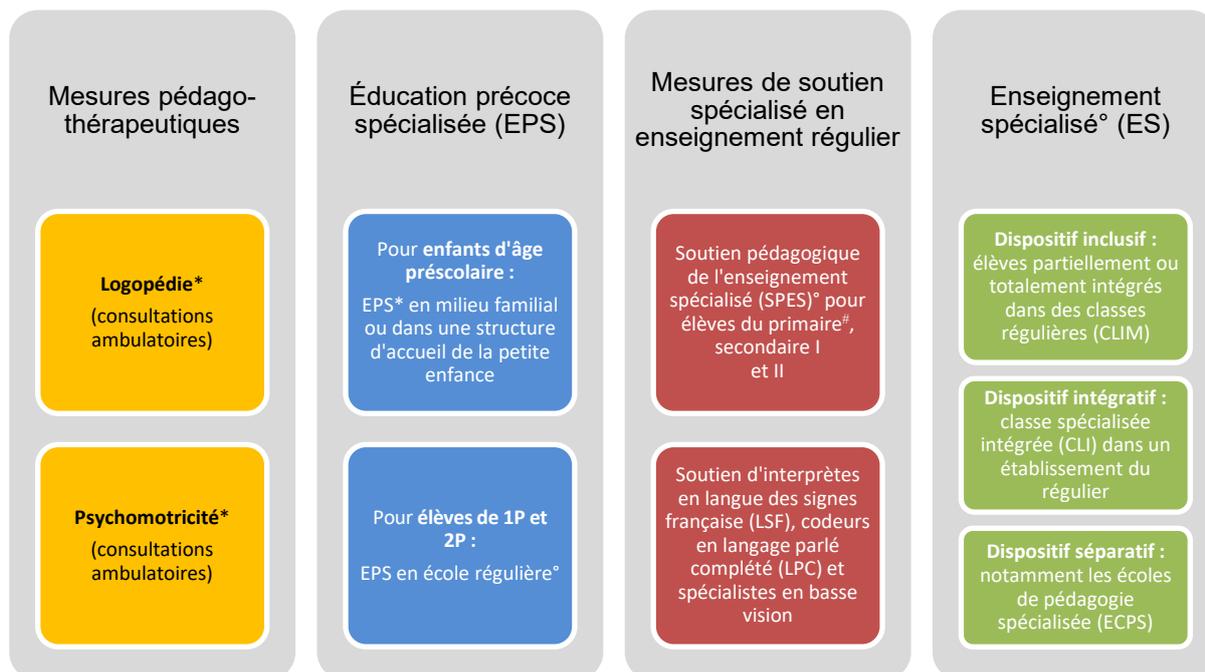
⁴ L'EPS est toutefois toujours octroyée pour certains élèves en 1P, notamment pour les élèves présentant une déficience sensorielle, un trouble autistique sévère ou porteurs d'une trisomie.

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 8P exclus), et en privilégiant des réponses collectives par les professionnelles et professionnels du spécialisé ancrés dans les établissements du régulier (notamment par du conseil et soutien).

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 BEPH et de leurs trajectoires scolaires. L'un des objectifs de ce nouvel espace d'échange est de développer des indicateurs de la pédagogie spécialisée.

Après la publication d'une première édition de ces indicateurs (Wettstein et al., 2023), cette seconde édition propose une mise à jour des indicateurs 1, 2 et 3. L'indicateur 4, qui s'intéressait aux parcours des élèves au bénéfice de pédagogie spécialisée, se concentre dans cette édition sur le parcours des élèves en enseignement spécialisé au secondaire II.

Les quatre indicateurs présentés dans cette édition visent à :

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

Mis à jour annuellement, ces indicateurs se basent sur un état de situation au 31.12 de chaque année (sauf autre mention). Les données sont issues de la base de données scolaires (nBDS), des données issues du tableau de suivi des PES du service de la pédagogie spécialisée (SPS/DGOEJ) et de l'infocentre du SRED qui compile l'ensemble des données autour de la pédagogie spécialisée. Lorsque les données le permettent, les analyses portent sur l'année 2023-2024. Dans certains cas, les analyses s'arrêtent à l'année 2022-2023. Il peut exister des écarts d'effectifs marginaux avec d'autres relevés statistiques du SRED, en raison notamment de différences de périmètres, de dates de relevés des données et de logiques de comptabilisation d'élèves avec deux scolarités. Il existe également des différences avec le périmètre utilisé par l'Office fédéral de la statistique (OFS) dans son relevé de la pédagogie spécialisée ; en effet, à l'inverse de l'OFS, les élèves des classes d'accueil et des classes ateliers du secondaire I ne sont pas pris en compte dans ces indicateurs de la pédagogie spécialisée⁸.

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

Indicateur 1. Les mesures de pédagogie spécialisée

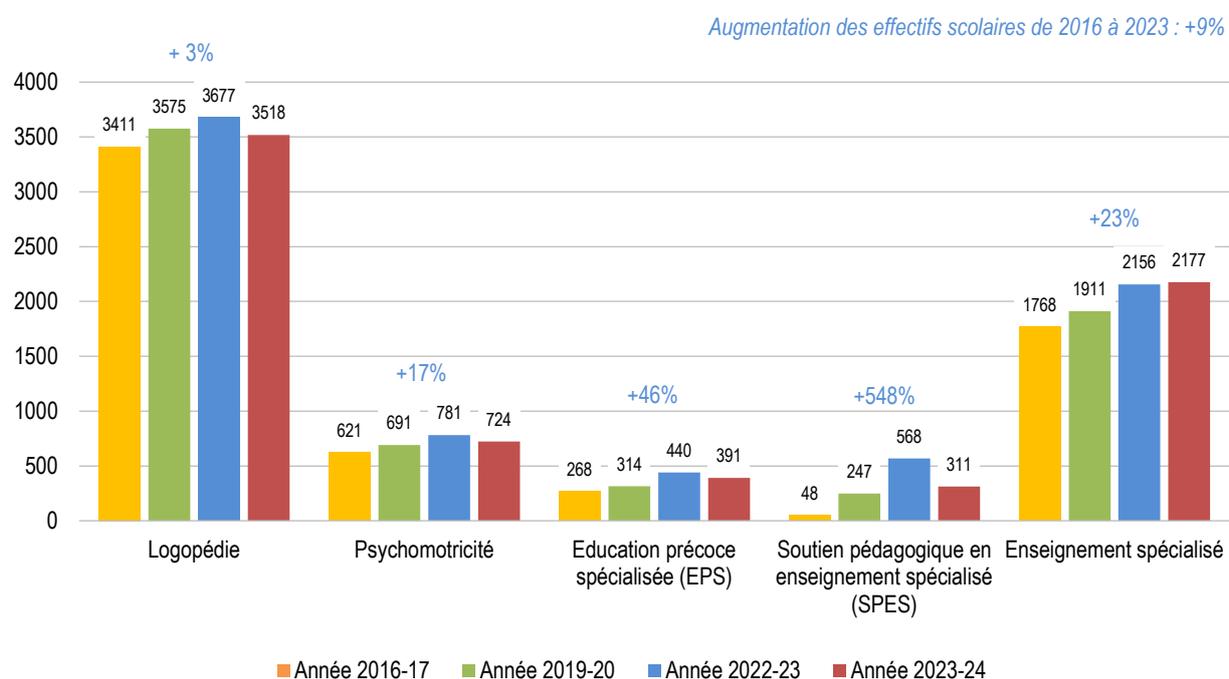
Les mesures octroyées de manière individuelle aux élèves tout au long – voire en amont – de la scolarité constituent la ressource première pour monitorer la pédagogie spécialisée dans le contexte genevois. Ces mesures permettent de quantifier les situations qui amènent l'école à solliciter (et obtenir)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

Les mesures de pédagogie spécialisée : quelle volumétrie ?

En 2023, 7'121 mesures de pédagogie spécialisée (ordinaires ou renforcées) étaient dispensées à Genève auprès de 6'105 enfants d'âge préscolaire et scolaire. Bien qu'entre 2022 et 2023, le nombre d'élèves ou d'enfants avec une mesure de pédagogie spécialisée ainsi que le nombre total de mesures de pédagogie spécialisée ait diminué (de 501 pour le nombre de mesures), la tendance générale de ces dernières années est celle d'une hausse du nombre de mesures octroyées (Figure 2). Le SPES est la mesure avec la baisse la plus importante (-257 mesures) cette dernière année. La baisse du SPES est expliquée par des restrictions importantes dans l'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.

Le nombre des autres mesures de pédagogie spécialisée a aussi baissé cette dernière année. Ce changement, à la suite d'augmentations continues et importantes les années précédentes, sera à confirmer les prochaines années. Il est toutefois à noter que le nombre d'élèves en enseignement spécialisé n'a quant à lui pas baissé ; il est passé de 2'156 en 2022 à 2'177 en 2023 (soit +21 élèves).

Figure 2. Évolution des mesures ordinaires et renforcées de pédagogie spécialisée (2016-2023)

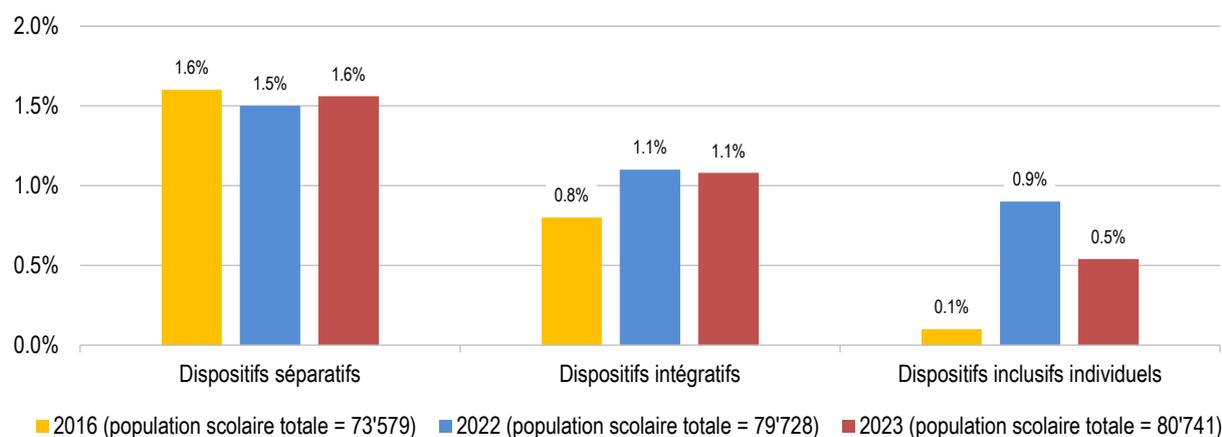


Source : nBDS / Infocentre (données au 31.12)

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

Avec le développement de l'école inclusive, plusieurs types de scolarisation sont proposés aux élèves iBEP (séparative, intégrative ou inclusive). Dans la précédente édition des *Indicateurs de la pédagogie spécialisée*, on constatait une augmentation des mesures inclusives, mais celles-ci ne venaient pas se substituer aux mesures séparatives et intégratives ; elles tendaient plutôt à élargir le public visé par les mesures de soutien. Ce dernier constat est toujours valable en 2023. En effet, le taux d'enseignement spécialisé (séparatif ou intégratif) est resté relativement stable entre 2022 et 2023 (*Figure 3*). On observe en parallèle une baisse relativement importante des mesures inclusives (de 0.9% à 0.5%) qui, comme décrit précédemment, est le résultat d'une baisse des octrois de mesures individuelles et du transfert du personnel spécialisé directement dans les établissements afin de favoriser les mesures collectives et universelles. La baisse constatée ici est donc un peu artificielle, dans la mesure où des mesures inclusives individuelles (SPES ou EPS) sont en partie remplacées par des mesures collectives qui ne sont pas prises en compte dans cet indicateur.

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

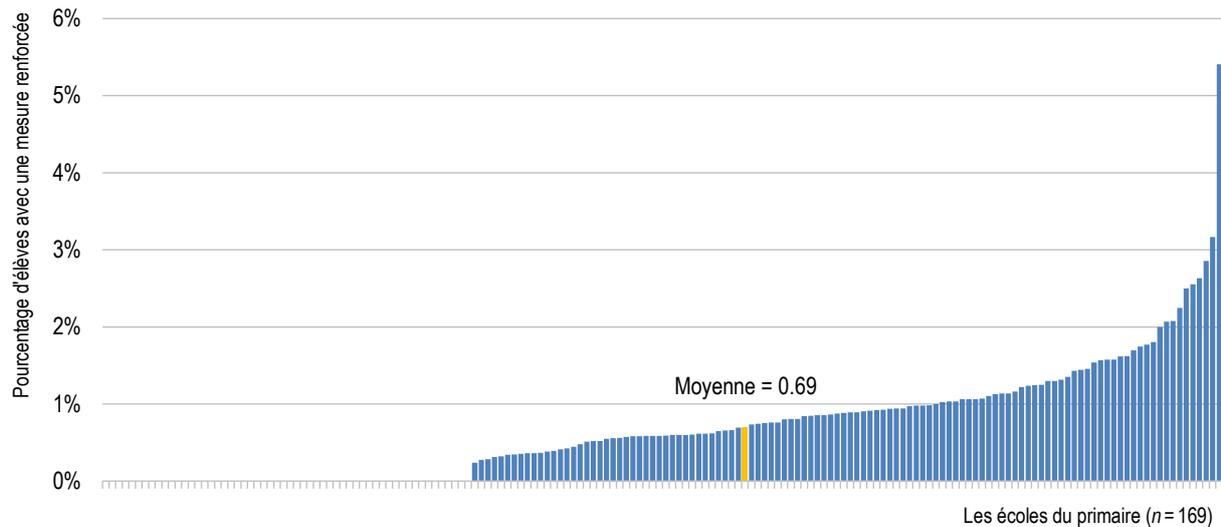


N.B. La catégorie « dispositifs intégratifs » prend en compte les élèves dans des classes spécialisées intégrées dans des établissements du régulier (p. ex. CLI). La catégorie « dispositifs inclusifs » prend en compte les élèves dans des classes régulières avec un soutien spécialisé (SPES, EPS-école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

Source : SRED / Infocentre

Par ailleurs, les élèves avec une mesure inclusive semblent inégalement répartis entre écoles, constat également fait l'année précédente. Si, en raison notamment de l'arrêt de la mesure de SPES, le nombre d'élèves au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée dans les écoles a diminué par rapport à l'année précédente, la variabilité entre écoles reste très forte. En 2023-24, en moyenne 0.69% des élèves des écoles primaires avaient une mesure renforcée de type EPS-école ou SPES (*Figure 4*). À nouveau, de nombreuses écoles n'accueillent aucun enfant avec des mesures renforcées de pédagogie spécialisée. Ces variations s'expliquent entre autres par les publics accueillis, mais également par des pratiques différentes dans la gestion de la difficulté scolaire dans les écoles du primaire.

Figure 4. Pourcentage d'élèves avec des mesures renforcées de pédagogie spécialisée (EPS et SPES) par école au primaire (année 2023-24)



Source : SRED / Infocentre

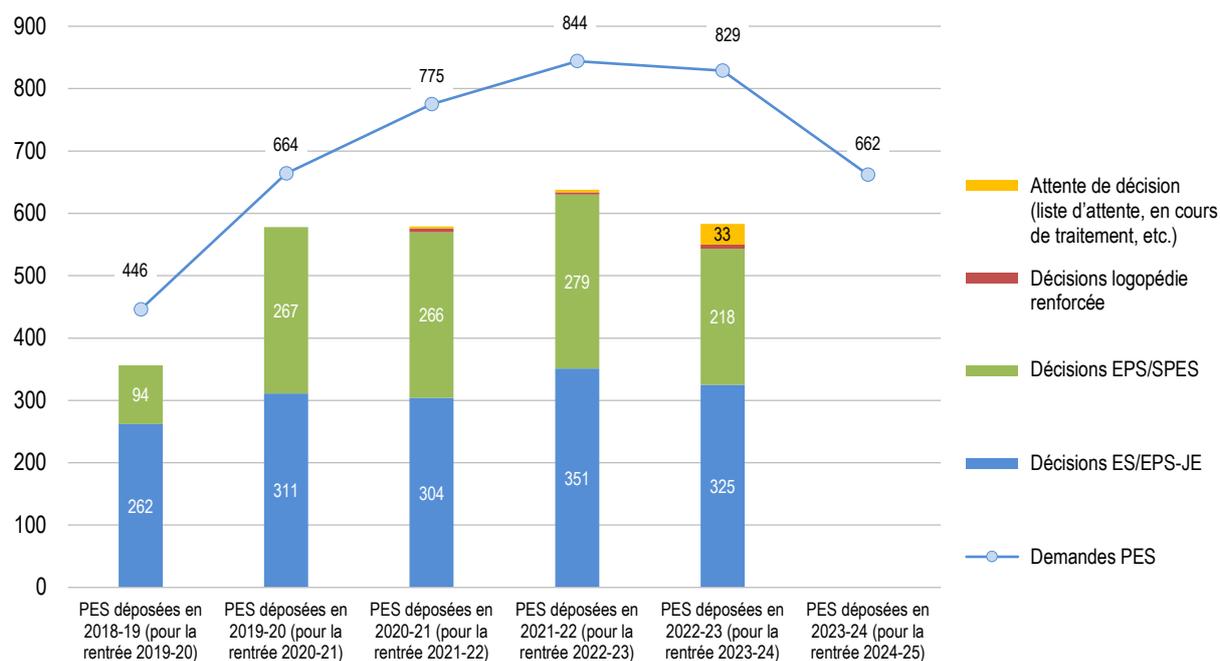
Demandes de mesures renforcées de pédagogie spécialisée : quelle évolution ?

Depuis l'entrée en vigueur de la PES⁹, le nombre de dossiers déposés a fortement augmenté au cours des trois années qui ont suivi, tout comme le nombre de mesures octroyées. De 2018 à 2021, les demandes ont presque doublé (elles sont passées de 446 à 844) et le nombre de mesures renforcées octroyées a augmenté de +78% (elles sont passées de 356 à 634, toutes mesures confondues) (Figure 5). En revanche, ces deux dernières années, les demandes ont diminué : légèrement en 2022 et de façon plus marquée en 2023 (829 et 662 dossiers déposés, respectivement). Cette inflexion s'explique 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 cas¹⁰) et au nouveau plan d'action pour soutenir l'entrée en scolarité mis en œuvre depuis la rentrée scolaire 2024-25.

Ces changements se reflètent dans la baisse de demandes déposées en 2023-24 pour une mesure d'EPS ou SPES (200 demandes, soit 30% de tous les dossiers déposés), par rapport aux années précédentes (entre 340 et 390 demandes entre 2020 et 2022, soit 40% à 50% des dossiers déposés). En revanche, le nombre de demandes pour une mesure d'enseignement spécialisé reste globalement stable par rapport aux années précédentes (entre 430 et 450 demandes entre 2020 et 2023), mais augmente proportionnellement (d'environ 55% à près de 70% en 2023-24). Les demandes de mesures pédo-thérapeutiques renforcées restent pour l'instant encore très rares (seulement 2% des demandes en 2023-24 concernaient la logopédie renforcée). 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 ressources pour répondre à la forte demande.

⁹ La mise en œuvre du concordat sur la pédagogie spécialisée en 2018 à Genève implique que les demandes pour des mesures renforcées de pédagogie spécialisée fassent l'objet d'une PES pour déterminer les besoins individuels des élèves. Cette procédure se déroule en plusieurs étapes : initiées par des responsables d'évaluation issues/issus du monde préscolaire, scolaire ou thérapeutique, ces demandes sont complétées en réseau et en collaboration avec les parents, puis examinées par un groupe référent PES et/ou une commission pluridisciplinaire de recommandation (CPR) de l'office de l'enfance et de la jeunesse (OEJ). C'est le service de la pédagogie spécialisée (SPS) rattaché à la DGOEJ qui rend ensuite une décision d'octroi ou de refus.

¹⁰ 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 2022 et demandes PES en 2023

Abréviations : EPS = éducation précoce spécialisée ; SPES = soutien pédagogique en enseignement spécialisé ; ES = enseignement spécialisé ; EPS-JE = éducation précoce spécialisée en jardin d'enfants.

Les demandes PES sont comptabilisées en fonction de leur date de réception (entre le 1^{er} février et le 31 janvier de l'année suivante). Les décisions sont le plus souvent mises en œuvre l'année scolaire suivante (p. ex. les PES déposées entre le 1^{er} février 2022 et le 31 janvier 2023 ont donné lieu à un octroi de mesures pour la rentrée 2023-24. Les décisions concernant les PES déposées en 2023-24 pour une entrée en vigueur à la rentrée 2024-25 n'avaient pas encore toutes été rendues au 08.07.2024. Dans certains cas, la mesure peut débiter au cours de la même année scolaire que la demande, notamment les PES urgentes.

N.B. Pour 2023-24, seules les demandes sont représentées, car les données sur les octrois ne sont pas consolidées au moment de l'écriture de ce rapport.

Source : Tableau de suivi des PES (SPS/OEJ) (données actualisées le 8 juillet 2024)

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 ainsi qu'en 2023. Les demandes urgentes bénéficient d'un traitement accéléré et peuvent être déposées en tout temps. Elles doivent répondre à différents critères : relever d'une nouvelle situation (arrivée à Genève), ou concerner un ou une élève dont la situation s'est aggravée de façon brusque et imprévisible en raison d'un accident ou d'une maladie et dont le développement cognitif et social est compromis¹¹. Ces demandes urgentes représentaient 3% des demandes PES en 2019 et 16% des demandes en 2023. Les demandes urgentes concernent essentiellement un besoin pour de l'enseignement spécialisé (en fonction des années, entre 70% et 90% d'entre elles).

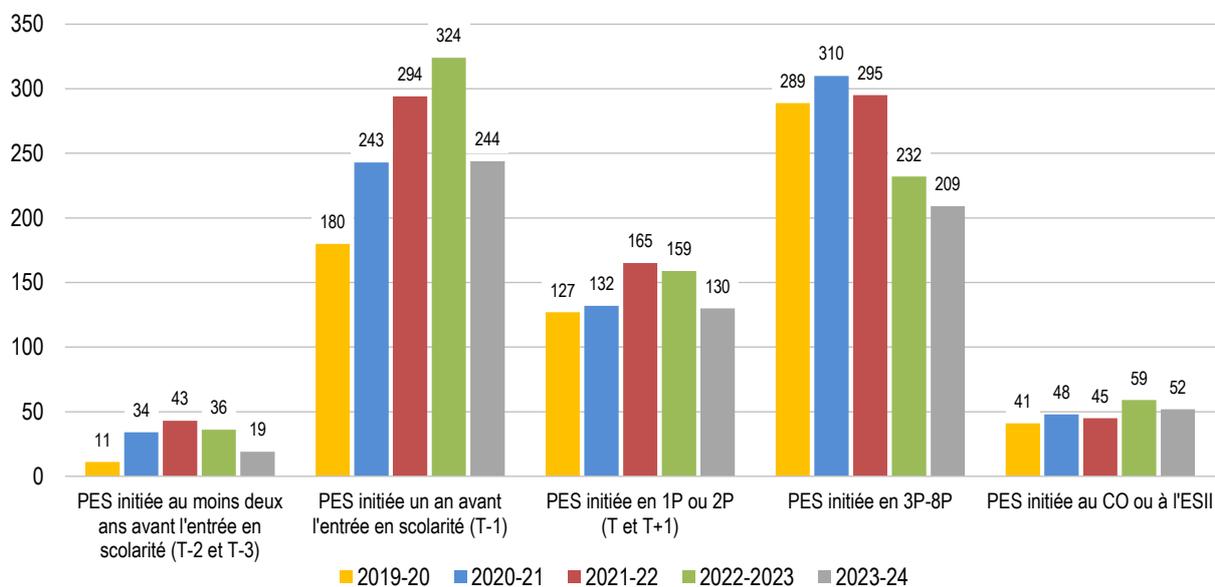
Les demandes PES : pour qui, pour quel besoin et par qui ?

Les demandes PES sont majoritairement déposées pour des enfants d'âge préscolaire ou de très jeunes élèves (Figure 6). En effet, en 2023, 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) représentaient 60% des demandes PES déposées. Le nombre de PES pour de futurs élèves de 1P (une année avant l'entrée à l'école) n'a cessé d'augmenter jusqu'en 2022, passant de 180 en 2019 à 324 en 2022, avant de baisser de façon nette en 2023 (244 demandes). Ceci s'explique par le changement de politique, déjà mentionné, visant à réduire les mesures individuelles dès la rentrée 2024-25 et à favoriser les mesures collectives dans les classes de 1P-2P. Les PES initiées durant les deux premières années de l'école primaire sont également nombreuses : 130 en 2023, soit un volume équivalent à celui des premières années de mise

¹¹ 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>.

en œuvre (2019 et 2020). Une vingtaine de PES ont été déposées en 2023 pour de très jeunes enfants. On relèvera également la diminution marquée des demandes PES pour les élèves de 3P-8P ces deux dernières années (de 295 en 2021, elles sont passées à 232 en 2022 et à 209 en 2023), reflétant la restriction des critères pour les demandes de SPES ces dernières années. Enfin, les demandes de mesures renforcées pour les élèves du CO et de l'ESII sont peu nombreuses et sont restées stables au cours des cinq dernières années (52 demandes en 2023).

Figure 6. Évolution des demandes PES en fonction de l'année de scolarité des élèves (2019-2023)

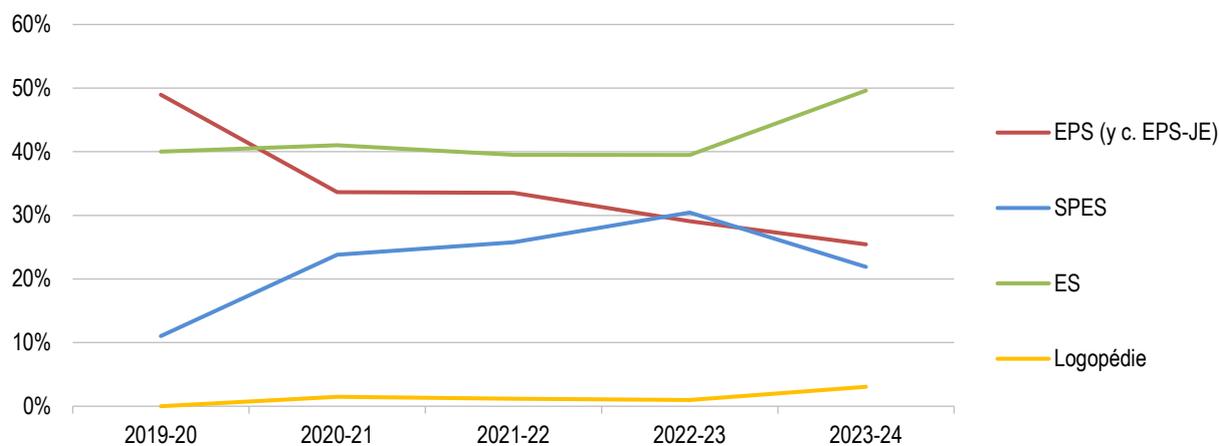


N.B. T = année d'entrée à l'école (1P).

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

Partant du constat que la majorité des demandes PES (60% en 2023) sont déposées pour des enfants préscolaires et pour les élèves en 1P-2P, quels sont les besoins identifiés spécifiquement pour cette population-là ?

Figure 7. Évolution de la proportion de demandes PES déposées en fonction du type de besoin identifié parmi les demandes concernant des enfants d'âge préscolaire et en 1P-2P (2019-2023)



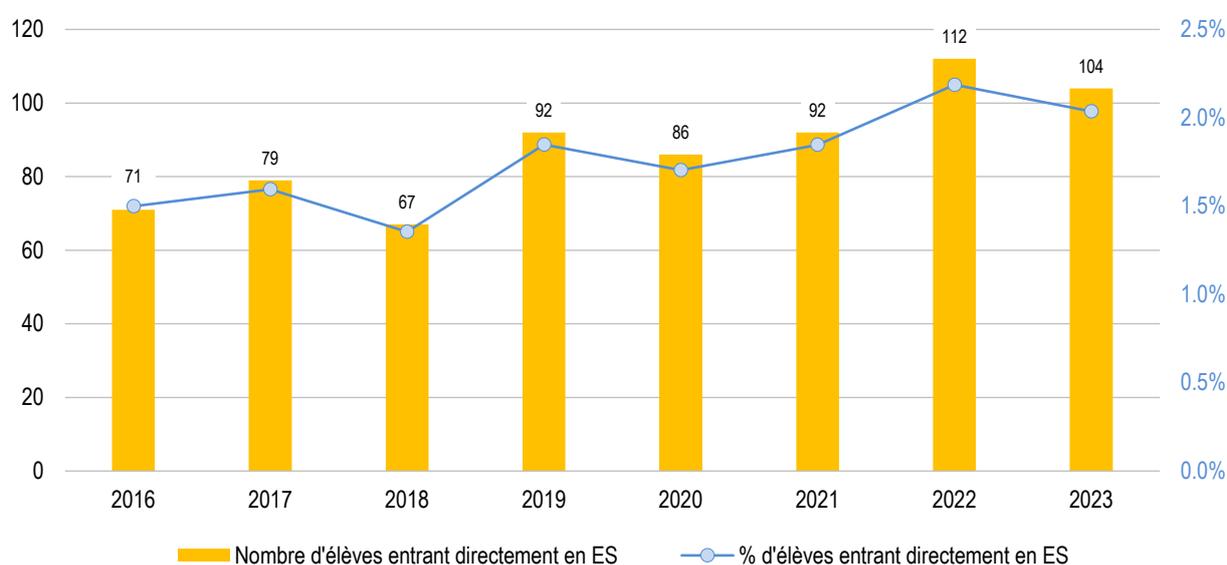
N.B. Les PES déposées diffèrent des PES octroyées. Elles témoignent des besoins identifiés par des professionnelles et professionnels, mais pas encore reconnus par l'institution.

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

La **Figure 7** montre que jusqu'à 2022, on observait une hausse régulière de la proportion de demandes pour du SPES alors que les demandes pour de l'EPS (y c. EPS jardin d'enfants) étaient proportionnellement à la baisse. Depuis 2023, ces deux mesures ont connu des baisses proportionnelles ; elles représentent désormais 22% et 25% des demandes PES parmi les préscolaires et élèves de 1P-2P¹². La moitié des dossiers PES déposés en 2023 pour les élèves de moins de 6 ans concernait une demande d'orientation vers l'enseignement spécialisé (ce taux était en moyenne de 40% entre 2019 et 2022). Le nombre absolu de demandes pour de l'ES est en revanche resté stable au cours des trois dernières années : environ 200 demandes ont été déposées chaque année pour une orientation en ES pour des enfants âgés de moins de 6 ans (préscolaires ou déjà à l'école).

La **Figure 8** montre qu'en 2023, environ 2% de la cohorte de nouveaux élèves (104 élèves) sont entrés directement dans une structure de l'enseignement spécialisé, sans avoir été scolarisés en enseignement régulier. Dans l'ensemble, la tendance était à la hausse jusqu'en 2022. En 2023, on observe une légère inflexion qu'il faudra suivre dans les années à venir.

Figure 8. Évolution du nombre d'élèves entrant directement en enseignement spécialisé (ES) entre 2016 et 2023



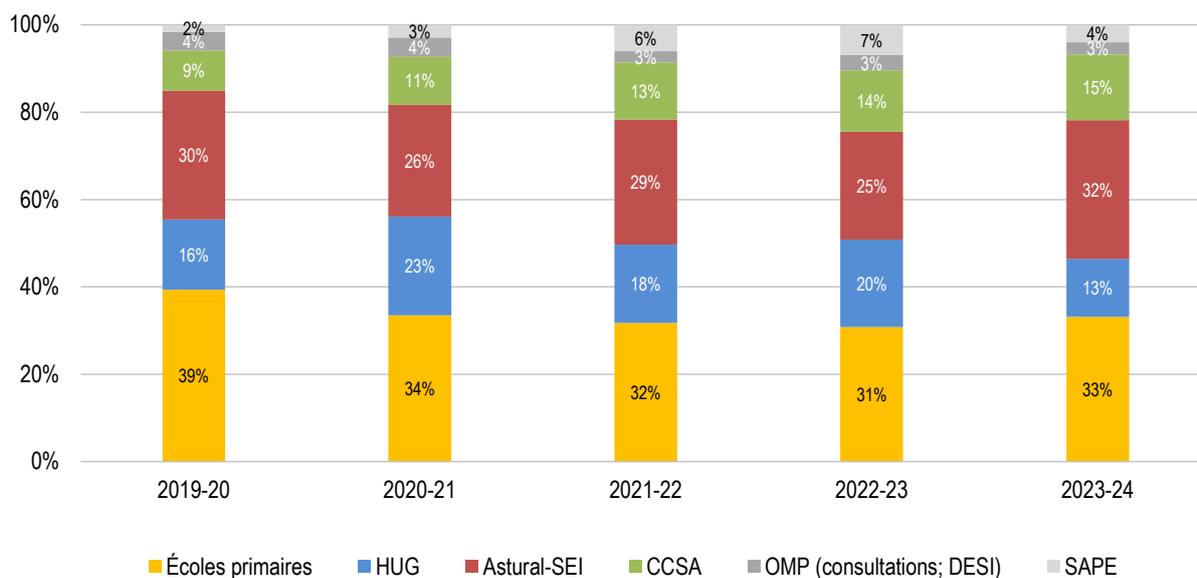
Source : SRED / nBDS

La **Figure 9** montre que ce sont les directions d'écoles primaires (33% des demandes en 2023 – soit une proportion stable par rapport aux trois dernières années) et le Service éducatif itinérant (SEI) de l'association Astural (32% des demandes en 2023, en hausse depuis 2020) qui sont proportionnellement plus nombreux à initier des PES en tant que responsables d'évaluation pour la population de préscolaires et de 1P-2P¹³. À noter que le SEI est également l'entité en charge de délivrer la prestation EPS hors école et l'un des partenaires principaux de la co-intervention en classe de 1P-2P depuis la rentrée 2024-25. Le Centre de consultation spécialisé en autisme (CCSA) et les Hôpitaux universitaires genevois (HUG) étaient respectivement à l'origine de 15% et 13% des demandes en 2023 (en baisse pour les HUG par rapport à 2022 [20% des demandes]). Enfin, un petit nombre de demandes a été déposé par les consultations des directions d'établissements spécialisés et de l'intégration (DESI/OMP) et par les directions des structures d'accueil de la petite enfance (SAPE) (respectivement 3% et 4% en 2023).

¹² Entre 2019 et 2023, le nombre absolu de demandes est passé de 142 à 100 pour l'EPS (y c. EPS-JE), et de 32 à 86 pour le SPES.

¹³ En 2023, cela représentait 117 demandes déposées par les directions d'écoles primaires et 112 demandes déposées par l'Astural-SEI.

Figure 9. 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 (2019-2023)



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

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

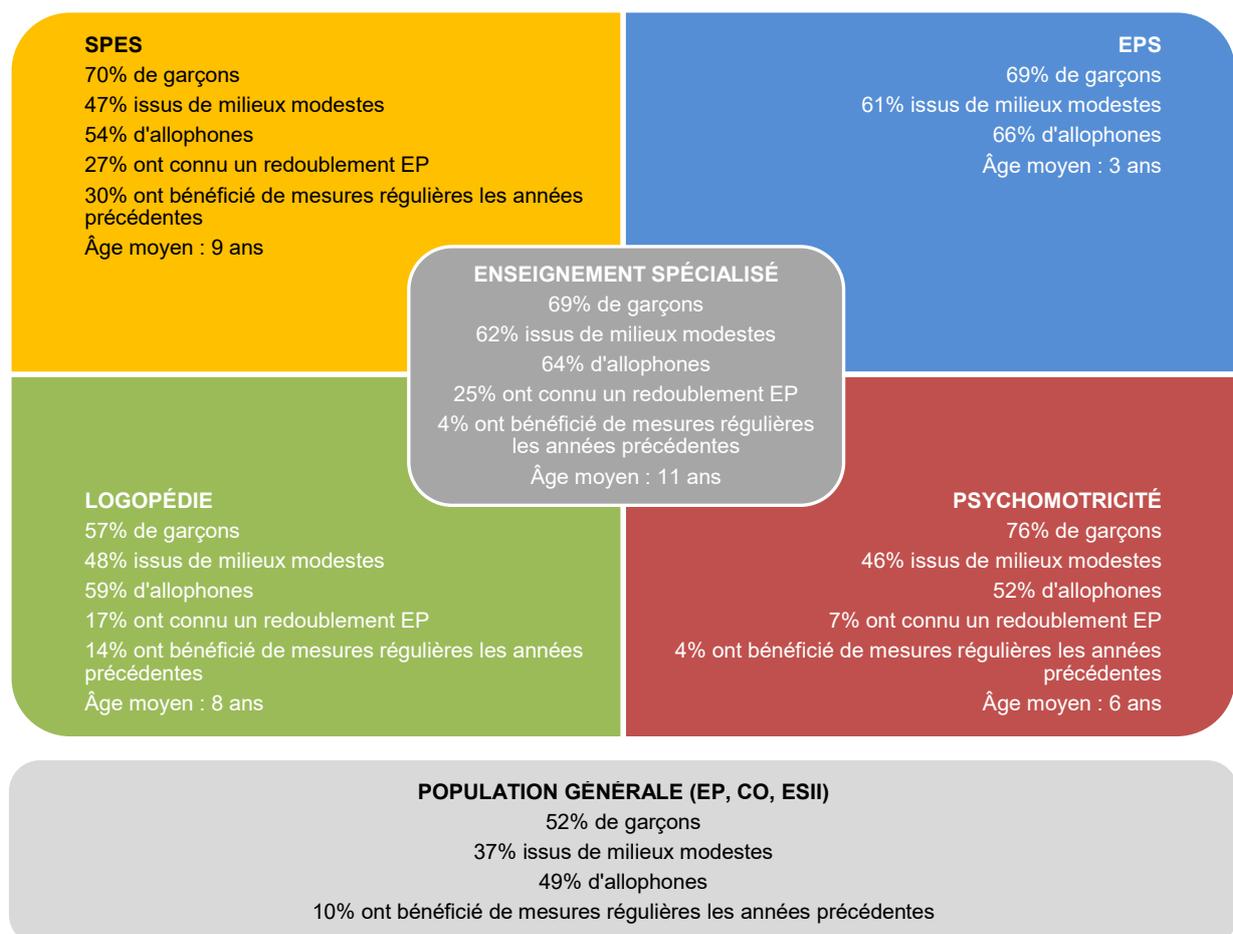
Indicateur 2. Les bénéficiaires des mesures

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

La *Figure 10a/b* offre une vue synthétique des profils des élèves qui bénéficient de mesures ordinaires ou renforcées de pédagogie spécialisée. De manière générale, les constats sont très similaires à ceux que nous avons pu faire dans la précédente édition des *Indicateurs de la pédagogie spécialisée*.

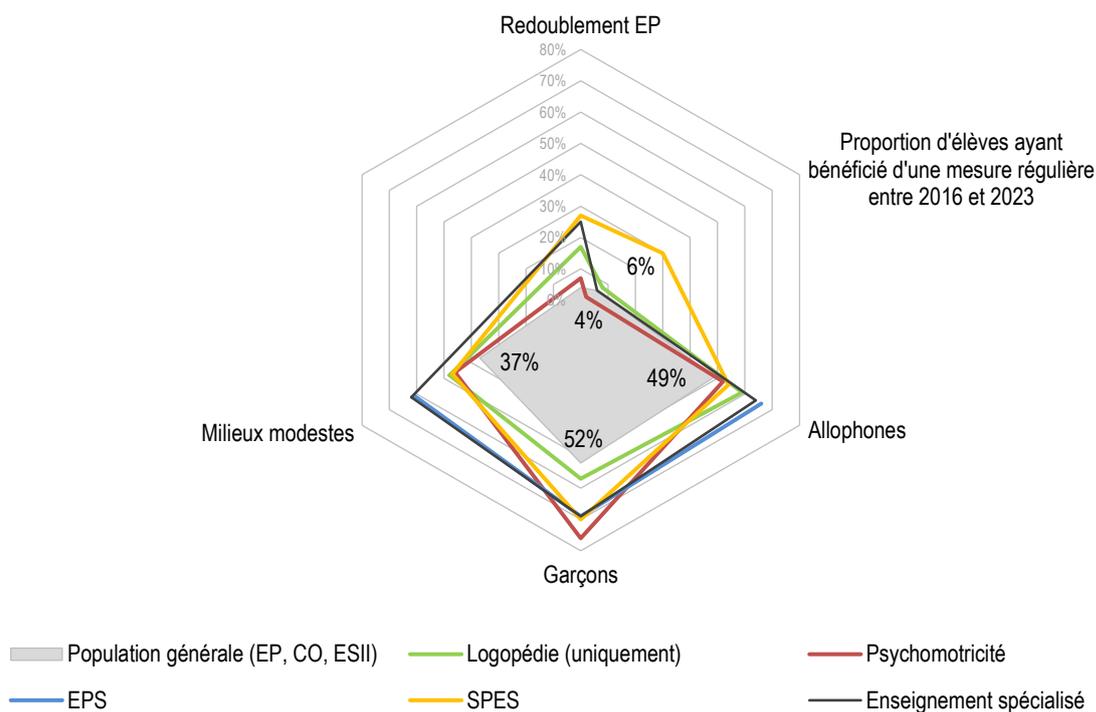
Ainsi, les garçons, les allophones, les élèves de milieux défavorisés sont surreprésentés parmi les élèves avec des mesures de pédagogie spécialisée. En outre, plus une mesure est considérée comme intensive (p. ex. des mesures renforcées comme le SPES, l'EPS ou l'enseignement spécialisé, en comparaison avec les mesures ordinaires comme la logopédie ou la psychomotricité), plus il y a une surreprésentation de garçons, d'allophones et d'élèves issus de milieux défavorisés. La principale différence avec les constats de la précédente édition des indicateurs est la baisse du nombre d'élèves redoublant en primaire, ceci aussi bien pour la population générale (-2 points de pourcentage entre 2022 et 2023) que pour les élèves avec des mesures de pédagogie spécialisée (-1 point de pourcentage pour les élèves de l'enseignement spécialisé entre 2022 et 2023). Un autre constat est la baisse de recours à des mesures régulières les années précédant une mesure de pédagogie spécialisée. À titre illustratif, cette baisse est de -23 points de pourcentage pour le SPES. Il faut toutefois considérer que le nombre d'élèves avec du SPES a nettement reculé pour cette année, ce qui peut en partie expliquer cette baisse. En revanche, et nous y reviendrons en conclusion, cette baisse suggère aussi que les mesures régulières ne sont pas comprises comme des mesures antérieures aux mesures de pédagogie spécialisée.

Figure 10a. Profil scolaire et social d'élèves selon le type de mesure (2023-2024)



Source : SRED / Infocentre

Figure 10b. Profil scolaire et social d'élèves selon le type de mesure (2023-2024)



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

Source : SRED / Infocentre

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

Les élèves au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée se distinguent de la population scolaire générale tant du point de vue de leurs caractéristiques sociales que de leurs caractéristiques scolaires. Ce constat ne signifie pas pour autant qu'ils et elles représentent un groupe homogène dans les difficultés qu'ils et elles rencontrent, ou par rapport aux mesures mises en œuvre pour les soutenir dans leur développement cognitif et social. Les quatre vignettes proposées ci-dessous (Figure 11) offrent une description synthétique de quatre situations d'élèves pour lesquelles une PES a été déposée en 2023-2024. Pour cette édition, le choix a été fait de sélectionner des PES à différentes étapes du parcours scolaire. La première vignette (intitulée PES 2P) concerne Enzo, élève scolarisé en 2P et pour lequel une mesure d'enseignement spécialisé est demandée pour la 3P. Cette étape de la scolarité semble importante à illustrer. En effet, avec les évolutions récentes et notamment la décision de favoriser l'entrée en école régulière pour un maximum d'élèves, la crainte de voir les PES reportées à la fin de la 2P est largement relayée. Dans ces PES déposées pour le passage de la 2P à la 3P, les enjeux concernent souvent le langage ou le rapport aux apprentissages, sans pour autant qu'un diagnostic soit posé. La deuxième situation (intitulée PES CO) illustre une demande PES initiée au CO. Jeremy, diagnostiqué TDAH (troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité), scolarisé en 10^e CT et non promu à la fin de l'année, peine à démontrer ses compétences et à reconnaître ses difficultés. Il a du mal avec l'autorité, chez lui et à l'école. Autre situation, encore plus loin dans la scolarité : des PES déposées pour des situations d'élèves au secondaire II (PES ACCES II). À ce niveau de scolarité, la quasi-totalité des PES viennent du service de l'accueil de l'enseignement secondaire II (ACCES II). Dans le cas de Mira comme pour d'autres élèves au bénéfice d'une PES, les difficultés identifiées semblent relever tant des apprentissages et de l'intérêt pour l'école que des conditions de vie. Enfin, la dernière vignette concerne les PES urgentes. Pour relever d'une urgence, il faut que la situation cumule une arrivée récente dans le canton et un développement cognitif et social de l'enfant sévèrement compromis (*Règlement de pédagogie spécialisée*, art. 19 al. 2). La situation de Pedro, 4 ans et récemment arrivé de l'étranger, amène les responsables à déposer une PES urgente en raison d'un diagnostic d'autisme infantile. À travers ces quatre situations, on voit donc comment la PES est utilisée à différentes étapes de la scolarité pour répondre à des problématiques très diverses.

Figure 11. Quatre situations d'élèves bénéficiant d'une PES, déposée en 2023-24, pour une mesure renforcée de pédagogie spécialisée

PES 2P

Enzo* redouble sa 2P. Une PES avait déjà été déposée pour lui en 2022-2023, mais avait été refusée. Enzo est un enfant allophone. Il bénéficie de quatre périodes hebdomadaires de soutien avec l'ECSP et d'un suivi logopédique à raison de deux séances par semaine. "Il ne bénéficie pas des différents types d'étayages mis en place". Enzo "fait face à d'énormes difficultés liées à l'expression et à la compréhension orale" mais aucun diagnostic médical n'a été posé par rapport aux difficultés d'Enzo. Même avec une aide, "il lui arrive de se décourager et de se détourner de la tâche". "Le contexte de l'enseignement régulier n'est pas adéquat et ne peut pas permettre à Enzo de se développer peu à peu compte tenu des troubles de développement global".

PES CO

Jeremy* est actuellement au CO, non promu de 10^e CT. "Les enseignants relèvent néanmoins des compétences dont les résultats ne sont pas le reflet". Il a reçu un diagnostic de TDAH en février 2023. Jeremy "gère difficilement la frustration, coupe la relation ou se met en colère". Il bénéficie de "consultations hebdomadaires avec la psychologue de l'école". Jeremy peine à supporter l'autorité, à l'école comme à la maison et ne semble pas reconnaître ses difficultés. Un bilan psycho-affectif est prévu. Le CO demande une mesure d'enseignement spécialisé.

PES ACCES II

Mira* est scolarisée dans une classe d'insertion professionnelle de l'ACCES II. Elle "présente des troubles de l'humeur et de l'attention". Mira rencontre régulièrement la psychologue de l'école. Le SPMI "vient de se retirer de la course car Mira a décidé de retourner chez sa maman". Elle a connu plusieurs décès dans son entourage récemment. Elle manque peut-être de confiance en soi ou d'attention, et elle accumule les lacunes. Les devoirs sont rarement faits. Une scolarisation en CLI permettrait à Mira "de reprendre un certain nombre de bases en français, mais également de s'engager vers une plus grande autonomie dans ses apprentissages en général".

PES urgentes

Pedro* a 4 ans. Une PES urgente a été déposée pour cet enfant venu de l'étranger. Pedro a fait une année de crèche dans son pays de naissance. Il a reçu un diagnostic d'autisme infantile. Plusieurs autres enfants de sa famille ont un diagnostic de TSA. Pedro ne s'intéresse que très peu à son environnement. Il passe beaucoup de temps sur les outils numériques et "peut réciter l'alphabet en anglais et montrer un intérêt pour les chiffres". Il a bénéficié d'une année de logopédie dans son pays d'origine. Pedro est en "agitation motrice permanente". Il a des difficultés dans l'interaction sociale et gère mal les transitions. Il n'utilise pas de mots pour communiquer. Il a "besoin d'un lieu d'enseignement spécialisé au bénéfice de ressources thérapeutiques et d'un accompagnement très soutenu".

* Prénoms fictifs.

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

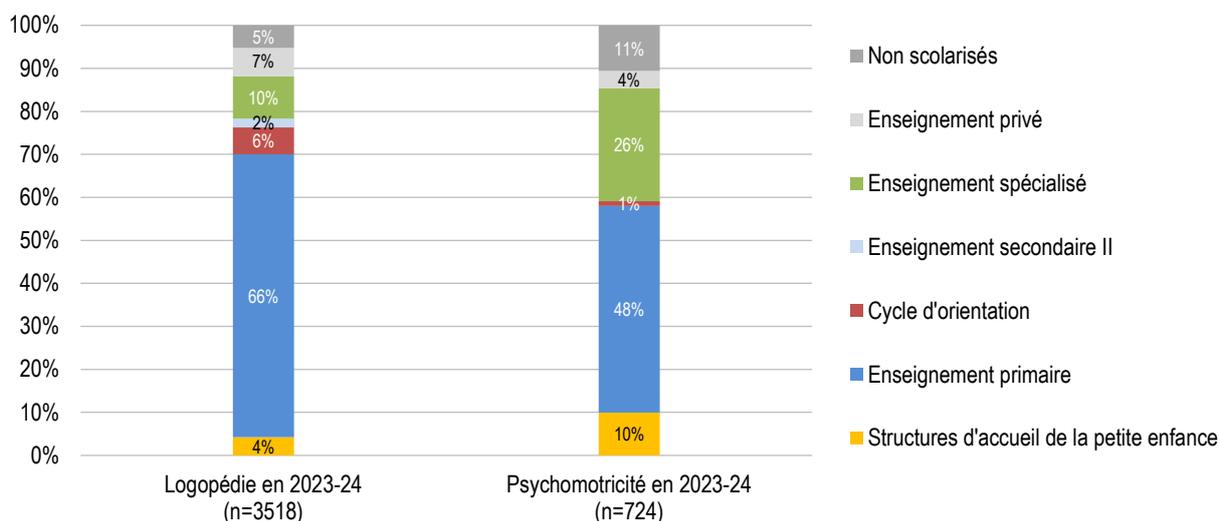
À quel moment les mesures de pédagogie spécialisée interviennent-elles ?

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

En ce qui concerne l'EPS, en 2023-24, 391 élèves bénéficiaient de cette mesure. Parmi eux, 74 (soit 19%) étaient scolarisés en 1P ou en 2P. Ce résultat met en évidence que l'EPS se poursuit au moment de l'entrée en scolarité pour une proportion relativement faible d'enfants. En 2024-25, soit un an plus tard, les élèves qui ne bénéficient pas de l'EPS-école peuvent soit connaître une entrée en scolarité classique en 1P (64% vs 44% en 2022-23), soit entrer directement dans l'enseignement spécialisé à quatre ans (36% vs 56% en 2022-2023). Cette augmentation d'entrées directes en 1P s'explique en 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 2023-24 (indépendamment du moment auquel a commencé la mesure) met en évidence que ces deux mesures interviennent le plus souvent durant l'enseignement primaire. On observe néanmoins quelques différences entre la logopédie et la psychomotricité. Si deux tiers des bénéficiaires de logopédie sont scolarisés dans l'enseignement régulier (primaire), cette proportion n'est que de 48% pour celles et ceux avec une mesure de psychomotricité. Ces derniers sont en effet plus souvent scolarisés dans l'enseignement spécialisé (26%), alors que cette situation est plus rare pour les bénéficiaires de logopédie (10%).

Figure 12. Formation fréquentée par les bénéficiaires d'une mesure de logopédie ou de psychomotricité, année 2023-24

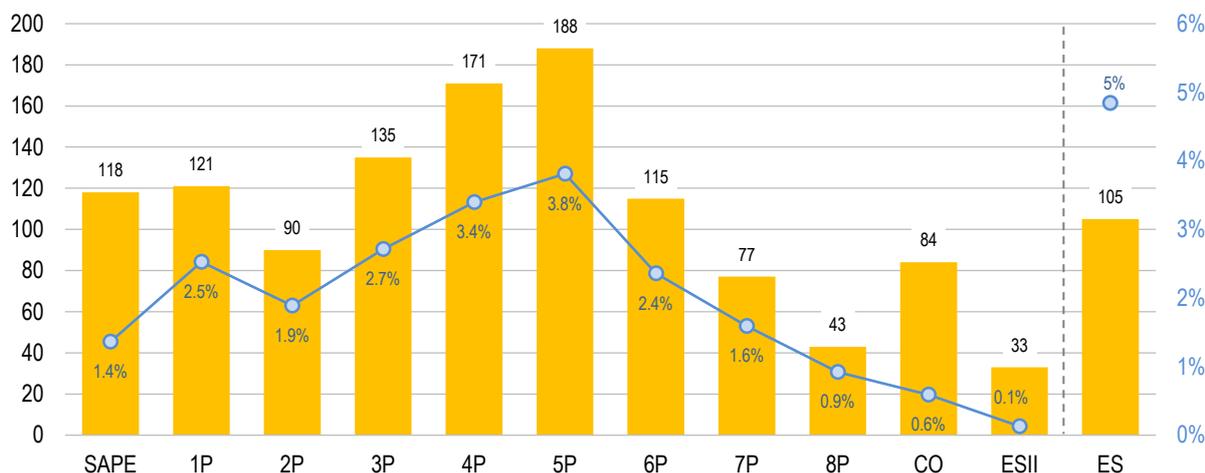


Source : SRED / Infocentre

Intéressons-nous désormais plus spécifiquement à celles et ceux qui ont commencé à bénéficier d'une mesure de logopédie en 2023-24 (nouvelles et nouveaux bénéficiaires). Cette analyse permet en effet d'identifier précisément le moment où ces mesures sont proposées aux élèves. Les résultats font ressortir deux moments dans la scolarité durant lesquels le nombre d'élèves qui commencent la logopédie est plus élevé : d'une part, la 4P et la 5P (respectivement 171 et 188 élèves, soit 3.4% et 3.8% des élèves de cette année de scolarité) qui pourrait acter des difficultés constatées lors de l'entrée dans

l'apprentissage de la lecture en 3P (Figure 13) ; d'autre part, la SAPE (118 élèves, soit 1.4% des enfants fréquentant des structures préscolaires) ou la 1P (121 élèves, soit 2.5% des élèves de cette année de scolarité), probablement dans le cadre d'un accompagnement pour des élèves en difficultés de langage lors de l'entrée à l'école, ou pour la préparation à l'entrée à l'école. Relevons aussi que certains élèves de l'enseignement privé ($n = 107$) bénéficient également de mesure de logopédie, ainsi que 105 enfants non scolarisés à Genève (moins de 4 ans).

Figure 13. Scolarité suivie par les nouvelles et nouveaux bénéficiaires d'une mesure de logopédie, 2023-24

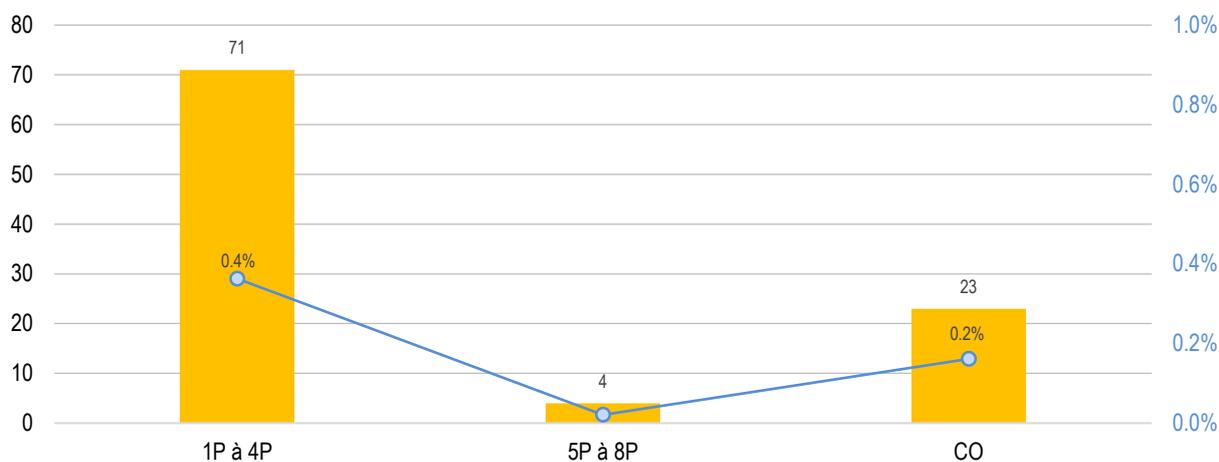


N.B. Seules les données du primaire sont décomposées par année de scolarité. Pour les structures d'accueil de la petite enfance (SAPE), le CO, l'enseignement secondaire II (ESII) et l'enseignement spécialisé (ES), les chiffres font référence à l'ensemble de la population (pré-)scolaire concernée.

Source : SRED / Infocentre

En ce qui concerne le SPES, sur l'ensemble des jeunes qui bénéficient de cette mesure renforcée (311 jeunes en 2023-24), près des deux tiers sont scolarisés dans l'enseignement primaire. En premier lieu, il convient de souligner que les nombres de nouveaux et nouvelles bénéficiaires a été divisé par trois en 2023-24 par rapport à 2022-23 (de 322 à 98 élèves). Les nouvelles et nouveaux bénéficiaires en 2023-24 sont pour la plupart scolarisés dans la division élémentaire lorsqu'ils commencent une mesure de SPES (les années où le plus d'élèves ont commencé sont la 1P et la 2P avec 67 bénéficiaires, soit 68% 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. Scolarité suivie par les nouvelles et nouveaux bénéficiaires d'une mesure SPES ($n=98$), 2023-24

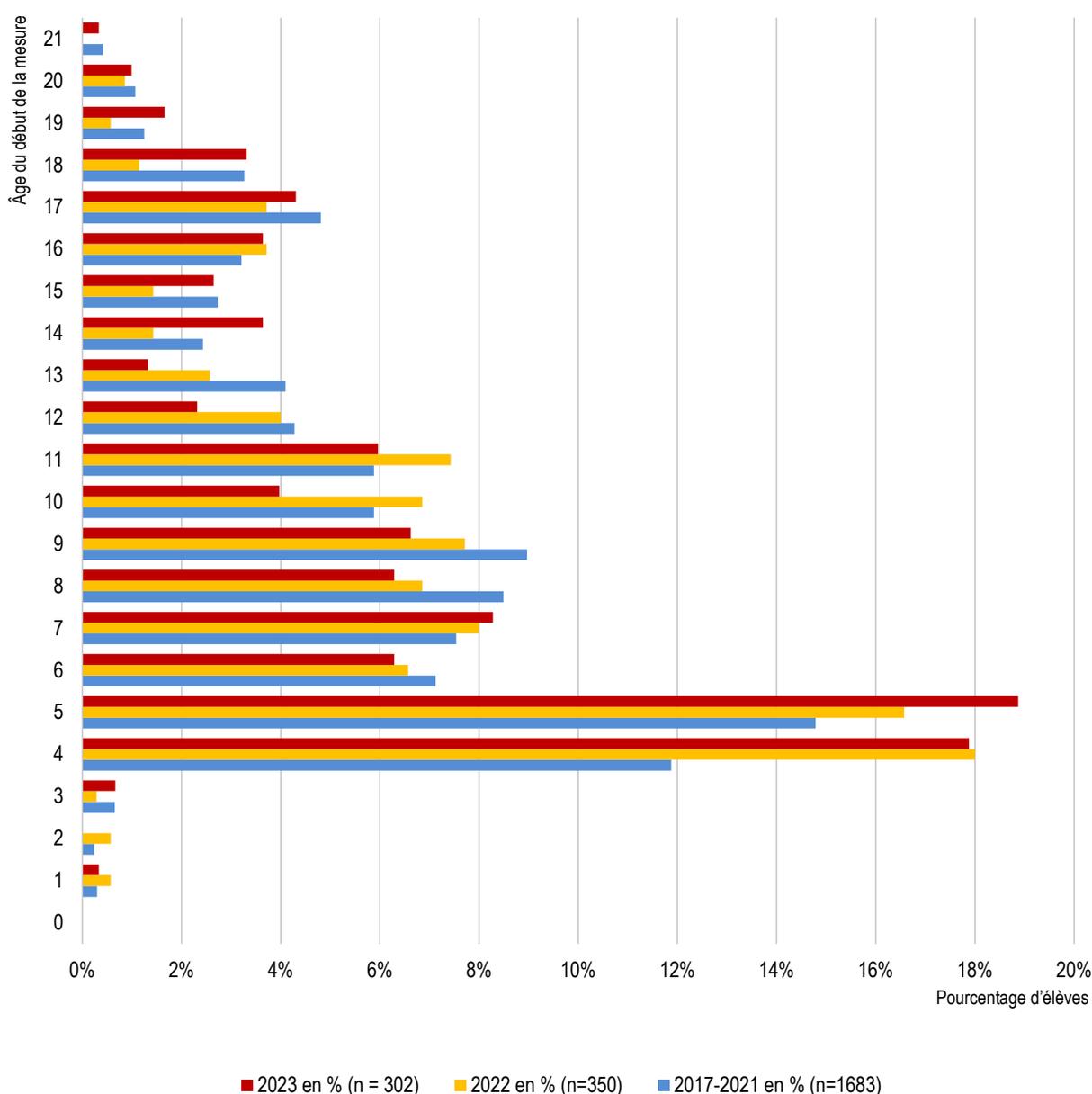


Source : SRED / Infocentre

En ce qui concerne l'enseignement spécialisé, la *Figure 15* représente la distribution de l'âge d'entrée des élèves pour la première fois dans l'enseignement spécialisé en 2023 (en comparaison avec l'âge moyen d'entrée en 2022 et entre 2017 et 2021). Cet indicateur s'inscrit dans le suivi d'un des objectifs stratégiques du DIP, à savoir l'âge d'entrée en enseignement spécialisé, avec la volonté de limiter l'orientation en enseignement spécialisé pour les élèves de 4 à 6 ans (voir *Feuille de route 2023-28* du DIP).

On constate une forte augmentation des entrées en spécialisé pour les élèves de moins de 6 ans. Alors qu'entre 2017 et 2021, elles et ils représentaient environ 30% des entrants en spécialisé, elles et ils représentent pour l'année scolaire 2023-24, 37% des nouveaux entrants en spécialisé ; ils étaient 35% en 2022. Ce mouvement indique une détection et une orientation plus précoces vers l'enseignement spécialisé. En d'autres termes, les élèves sont orientés plus rapidement vers l'enseignement spécialisé qu'auparavant. À noter toutefois que cet objectif de la feuille de route porte sur la rentrée 2024, élément qui sera analysé pour l'édition suivante.

Figure 15. Âge de l'élève au début de la mesure d'enseignement spécialisé entre 2017-2021, en 2022 et 2023



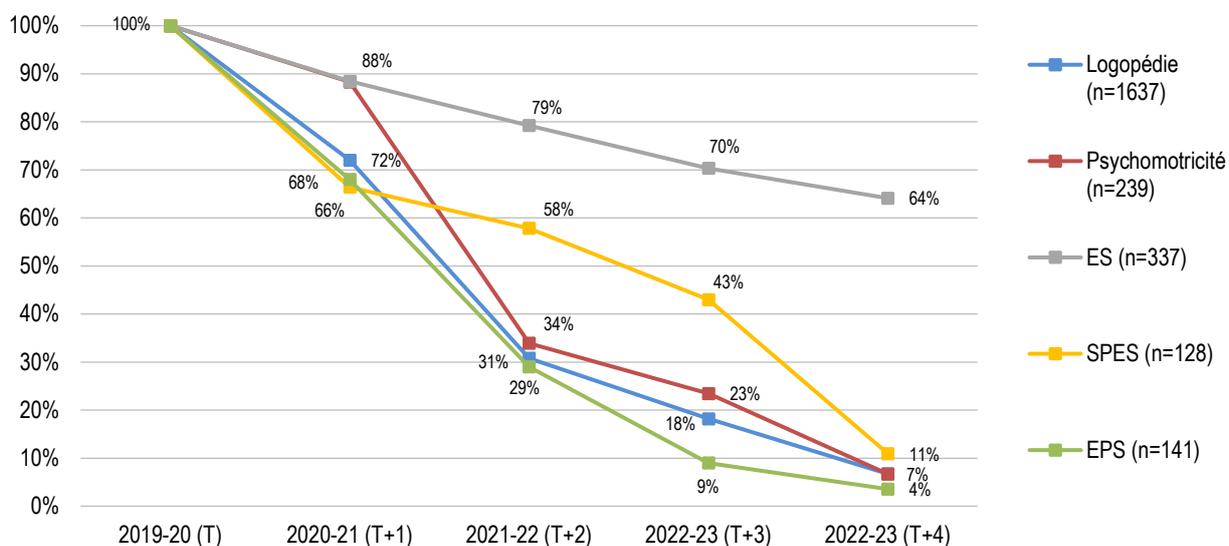
Source : SRED / Infocentre

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 que jusqu'à 6 ans, réduisant de fait la marge de persistance (68% à T+1, 29% à T+2, 9% à T+3, 4% à T+4). La logopédie et la psychomotricité, qui passent de 100% à 7% quatre ans plus tard, sont ordinaires puis renforcées au bout de quatre ans, en théorie.
- SPES : si on observe une baisse assez importante à T+1 (66%), cette tendance semble se réduire à T+2 (58%) et à T+3 (43%), avec le maintien d'une proportion importante de soutien sur plusieurs années. À T+4, la baisse est en revanche plus importante avec seulement 11% des élèves de 2019 qui ont encore du SPES en 2023 ; ce résultat s'explique notamment par le changement des conditions d'octroi du SPES en 2023-24.
- Enseignement spécialisé : sur les cinq années de suivi, la mesure baisse pour passer de 100% à 64%. 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, et interroge sur l'enjeu de la certification pour les jeunes passés par l'enseignement spécialisé.

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

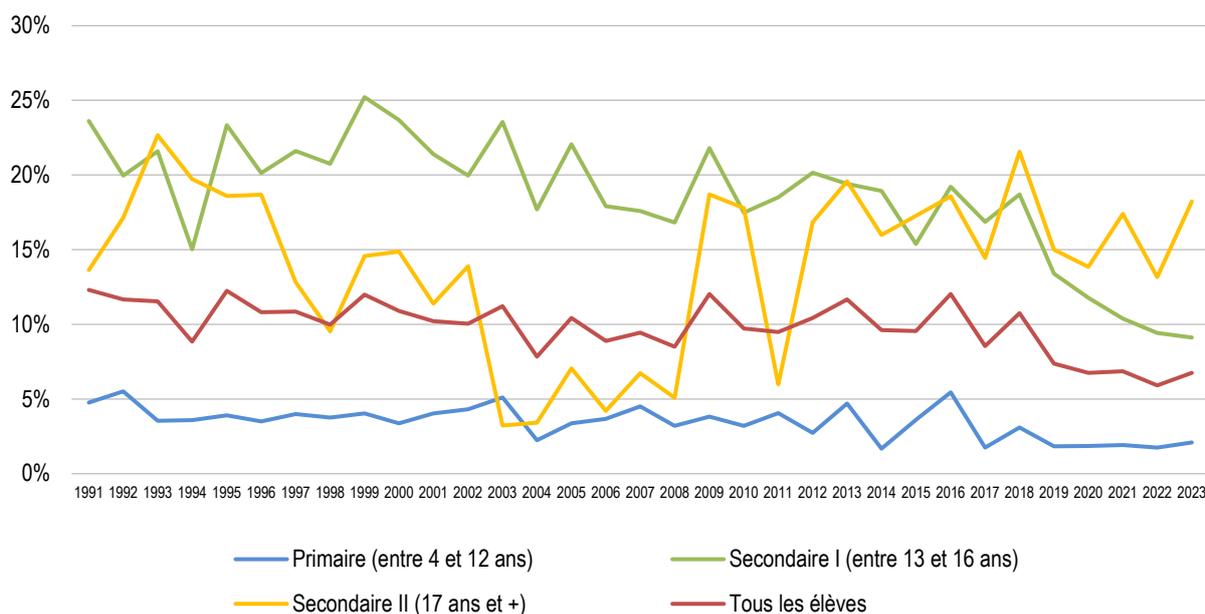


Source : SRED / Infocentre

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

Avec la multiplication des mesures de pédagogie spécialisée et en particulier de dispositifs de l'enseignement spécialisé se pose la question des parcours des élèves et de la porosité entre l'enseignement régulier et spécialisé. La *Figure 17* présente la proportion d'élèves qui, une année donnée, étaient scolarisés dans le régulier alors qu'ils se trouvaient en enseignement spécialisé (dispositifs intégratifs ou séparatifs) l'année précédente (ci-après « taux de retour vers le régulier »). En 25 ans, le taux de retour vers le régulier a presque été divisé par deux : il est passé de 12.3% en 1995 à 12.0% en 2016, puis à 5.9% en 2022 et 6.7% en 2023. Le détail en fonction de l'âge des élèves indique des tendances différentes pour les élèves du secondaire I dont le taux de retour a globalement baissé (de 23.3% en 1995 à 9.4% en 2022) alors que celui au secondaire II a largement fluctué, avec une tendance à la hausse depuis les années 2000 (de 3% en 2003 à 13.2% en 2022). Ce résultat reflète probablement en partie le faible nombre de structures du spécialisé pour les élèves de plus de 16 ans.

Figure 17. Évolution du taux de retour dans l'école régulière depuis un dispositif séparatif ou intégratif



Source : SRED / Infocentre

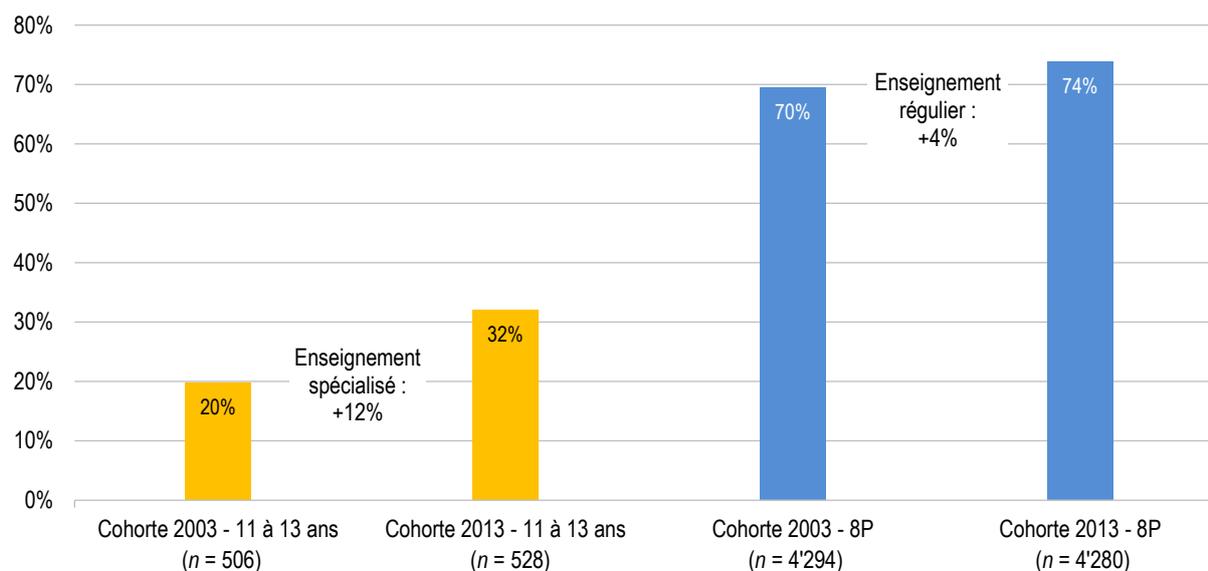
Indicateur 4. Le devenir des élèves de l'enseignement spécialisé au secondaire II

Cette édition 2024 des *Indicateurs de la pédagogie spécialisée* se concentre sur le parcours des élèves au secondaire II, après avoir été scolarisés en enseignement spécialisé au primaire ou au CO (en école spécialisée ou en classe spéciale). L'obtention d'un diplôme de niveau secondaire II représente une condition minimale pour espérer une insertion professionnelle de qualité et s'inscrit dans l'objectif national de la CDIP de certifier 95% d'une classe d'âge. Cette exigence est d'autant plus prégnante dans le contexte genevois, caractérisé par un marché du travail concurrentiel et une économie largement orientée vers le secteur tertiaire. Ainsi, sortir du système de formation sans certification rend les jeunes plus vulnérables au niveau de l'employabilité, de l'insertion sociale, et finalement de l'intégration dans la société. Dans ce chapitre, l'analyse porte sur l'évolution du taux de certification dans le temps ainsi que sur la transition des élèves de l'enseignement spécialisé vers un diplôme de niveau secondaire II. Sont documentés non seulement la proportion de jeunes parvenant à l'obtention d'un diplôme de secondaire II, mais également les parcours de celles et ceux qui y parviennent ainsi que leur transition vers l'insertion professionnelle après l'obtention de ce diplôme.

Évolution du taux de diplômes dans le temps

La *Figure 18* compare deux cohortes d'élèves : l'une en 2003 et dix ans plus tard, l'autre en 2013 et dix ans plus tard. Dans l'ensemble, on observe que le taux de diplômes a augmenté entre 2013 et 2023, aussi bien pour les élèves de l'enseignement régulier que pour celles et ceux de l'enseignement spécialisé. En outre, le taux de diplômes des élèves scolarisés en enseignement spécialisé a plus augmenté que pour les élèves de l'enseignement régulier (+12% contre +4%). Cette augmentation est en partie due à un effet de seuil. En effet, la marge de progression pour la cohorte de l'enseignement régulier est moindre que pour celle de l'enseignement spécialisé. Néanmoins, cela suggère que l'impact négatif de l'enseignement spécialisé sur la diplomation a diminué. Ceci peut à la fois être le résultat d'un développement de filières amenant à plus de certifications pour ces élèves au secondaire II, voire au développement de certifications plus accessibles, telles que l'AFP.

Figure 18. Évolution du taux de diplômes entre 2013 et 2023 : situation dix ans après de l'enseignement régulier (élèves de 8P en 2003 ou 2013) ou de l'enseignement spécialisé (élèves entre 11 et 13 ans en 2003 ou 2013)



N.B. Les diplômes considérés ici sont tous les diplômes reconnus au niveau fédéral et entrant dans le calcul du taux de certification au niveau national.

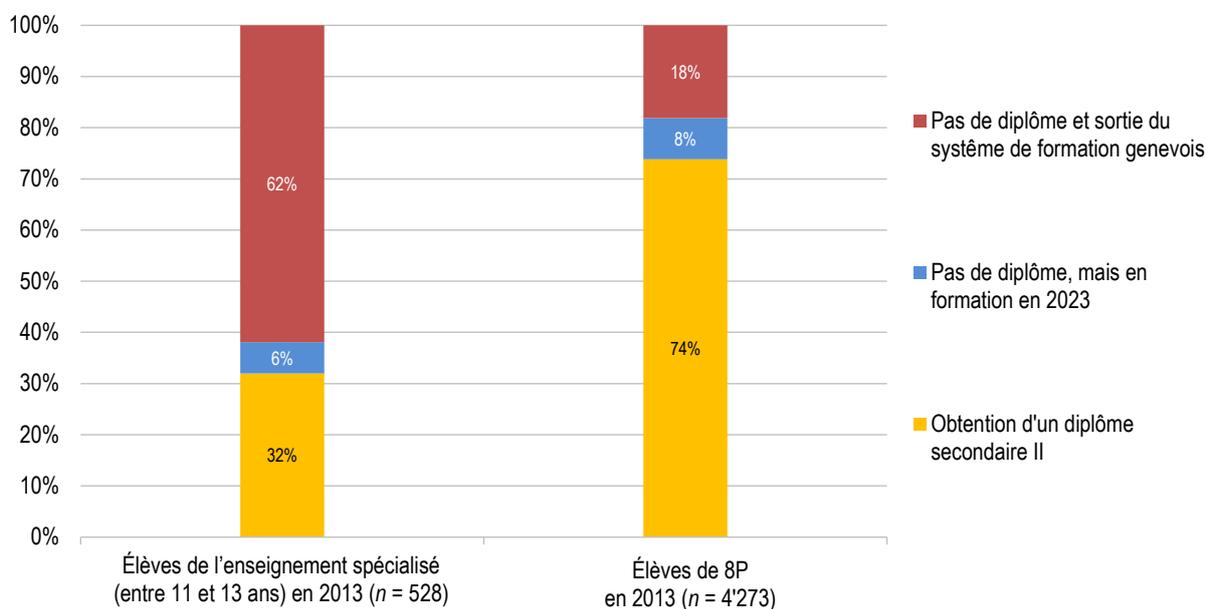
Source : SRED / nBDS

Taux de certification des élèves de l'enseignement spécialisé

L'analyse des parcours d'une cohorte d'élèves issus de l'enseignement spécialisé (âgés de 11 à 13 ans) jusqu'à dix ans plus tard révèle qu'environ un tiers d'entre eux obtiennent un diplôme de niveau secondaire II (Figure 19). En comparaison, ce taux atteint 74% pour une cohorte d'élèves en fin de primaire. Ce constat met en lumière plusieurs défis importants. D'une part, il souligne le risque élevé de quitter le système de formation sans certification auquel sont exposés les jeunes de l'enseignement spécialisé (62% vs 18% pour les élèves de 8P), ce qui entraînera à terme davantage de difficultés pour leur transition vers la vie active. D'autre part, ces résultats questionnent les dispositions pour intégrer ces élèves dans les formations certifiantes de niveau secondaire II, invitant à réfléchir notamment sur les moyens de renforcer les opportunités de passage entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement régulier du secondaire II (formations certifiantes ou préqualifiantes). Relevons néanmoins que les formations pratiques suisses (FPra Insos¹⁴), formations professionnelles de deux ans qui s'adressent à celles et ceux qui ne peuvent pas faire d'AFP ou de CFC, ne sont pas comptabilisées dans cet indicateur.

Ces différences de taux d'obtention d'un diplôme sont aussi le reflet des conditions d'admission dans les filières du secondaire II. Pour les formations en école à plein temps, qu'elles soient générales ou professionnelles, les résultats scolaires obtenus en fin de secondaire I conditionnent en grande partie le champ des possibles en matière d'orientation (par exemple, il faut être au minimum promu de la section à exigences moyennes [LC] pour entrer à l'ECG ou dans un CFC du CFP Commerce). En ce qui concerne l'apprentissage dual, la sélection est opérée par les entreprises formatrices (notamment sur la réussite aux tests EVA¹⁵) sur un marché de l'apprentissage concurrentiel. En effet, le ratio de places d'apprentissage offertes par rapport à l'ETP (équivalent temps plein) du canton est de 1.7% à Genève contre 4.3% au niveau suisse. Les élèves de l'enseignement spécialisé, à l'instar des élèves en difficultés scolaires à la fin du CO, sont en quelque sorte *bloqués* entre des formations en école auxquelles ils n'ont pas accès et un marché de l'apprentissage sur lequel il peut être difficile de se positionner.

Figure 19. Situation, en 2023, des élèves de l'enseignement spécialisé (entre 11 et 13 ans en 2013) comparée à une cohorte de 8P en 2013



Source : SRED / nBDS

¹⁴ « La Formation pratique FPra est une formation professionnelle initiale de deux ans. Elle se positionne au-dessous des formations professionnelles initiales qui débouchent sur une attestation fédérale reconnue (AFP, CFC). »

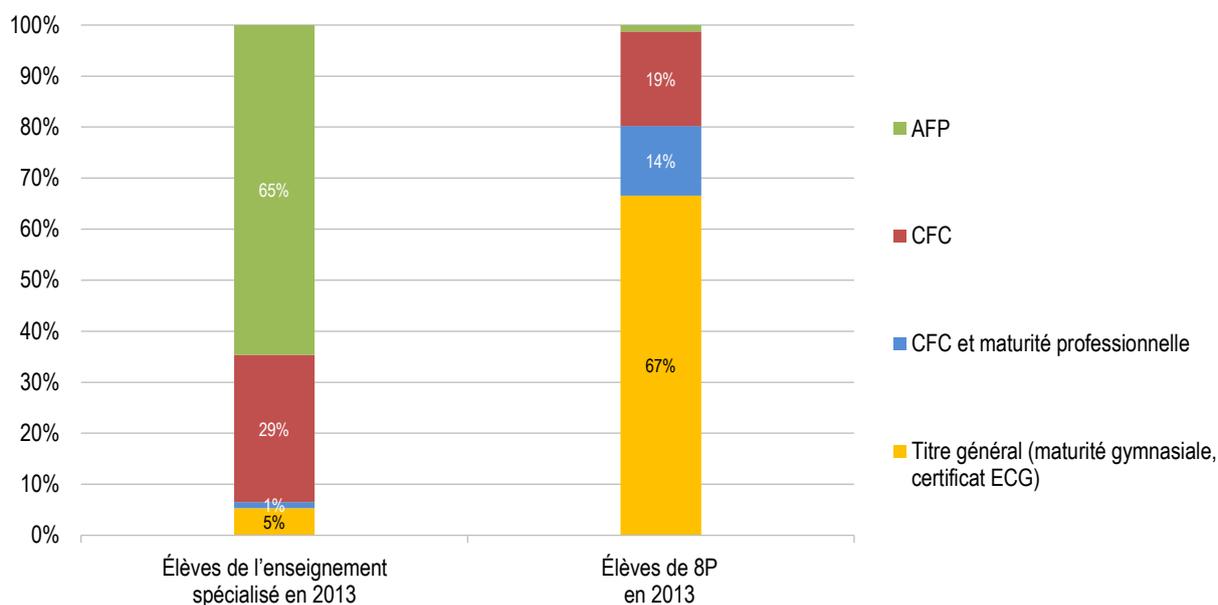
Source : https://www.insos.ch/Formation-FPra/La-FPra-en-bref/PXFSE/?lang=fr&redirect_lang

¹⁵ Les tests EVA permettent aux entreprises formatrices d'évaluer les capacités scolaires des futurs apprentis, en complément de leur dossier scolaire (Test EVA : évaluer les capacités scolaires des futurs apprentis | ge.ch). Ils peuvent donc s'ajouter aux résultats des élèves aux tests d'attentes fondamentales (TAF), voire les remplacer pour les élèves qui viendraient de l'enseignement spécialisé ou des classes d'accueil et qui n'auraient pas passé les TAF.

Près de deux tiers des élèves issus de l'enseignement spécialisé obtiennent une attestation de formation professionnelle (AFP), soit un diplôme de formation professionnelle en deux ans (Figure 20). Cette formation, destinée aux jeunes ayant principalement des compétences pratiques, est majoritairement suivie en mode dual. À titre de comparaison, l'AFP ne représente que 1% des diplômes obtenus par une cohorte d'élèves du régulier de 8P.

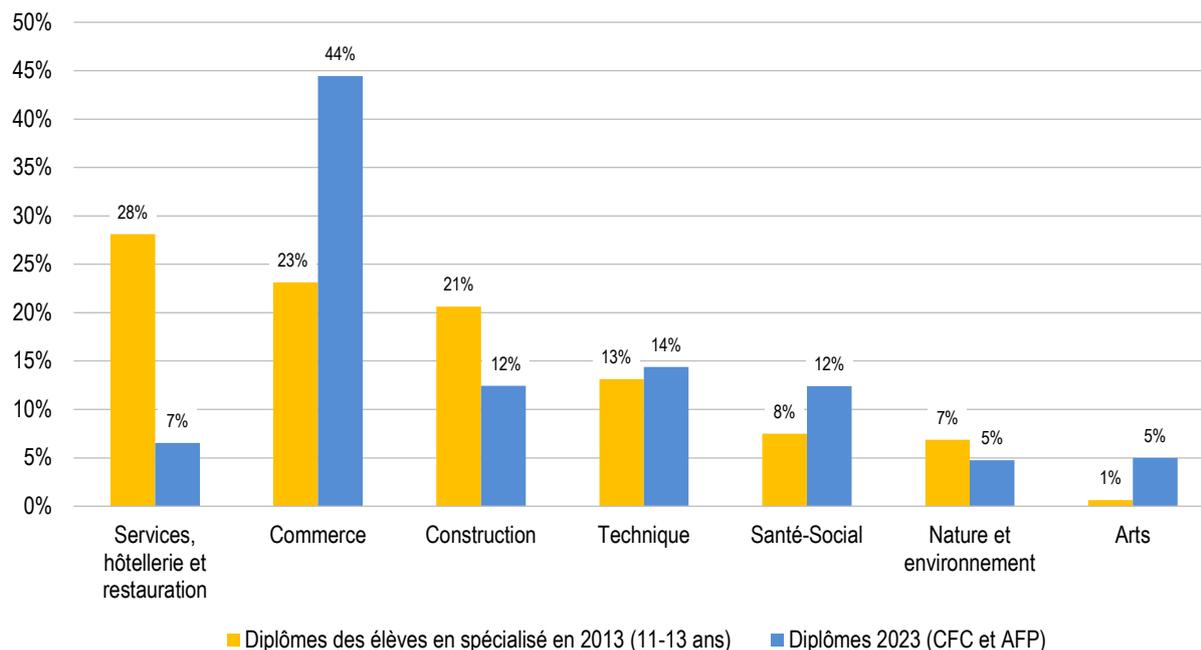
Par ailleurs, 30% des diplômes obtenus par les élèves de l'enseignement spécialisé sont un certificat fédéral de capacité (CFC). Bien que la proportion soit peu ou prou similaire pour les élèves de la cohorte de 8P, ils et elles ont plus souvent complété ce CFC avec une maturité professionnelle, ce qui est rarement le cas pour les élèves en provenance de l'enseignement spécialisé. Enfin, bien que rares (5%), des titres de formation générale, comme le certificat de l'ECG ou la maturité gymnasiale, sont obtenus par une dizaine de jeunes issus de l'enseignement spécialisé.

Figure 20. Type de diplôme obtenu jusqu'en 2023 par des élèves de l'enseignement spécialisé (entre 11 et 13 ans en 2013) comparé à une cohorte de 8P en 2013



Source : SRED / nBDS

Les domaines de formation dans lesquels les diplômes des élèves de l'enseignement spécialisé ont été obtenus présentent également des caractéristiques spécifiques (Figure 21). On observe une forte surreprésentation des élèves issus de l'enseignement spécialisé dans les domaines des services, de l'hôtellerie et de la restauration (p. ex. employé en cuisine, logisticien), ainsi que dans la construction (aide-peintre, agent de propreté). À l'inverse, ces élèves sont largement sous-représentés dans le domaine du commerce, qui représente presque la moitié des CFC et AFP délivrés en 2023 (CFC d'employé de commerce, CFC de gestionnaire de commerce de détail, AFP d'assistant de bureau, notamment). La forte présence d'élèves issus de l'enseignement spécialisé dans certains secteurs professionnels s'explique en grande partie par l'offre d'AFP proposées par les organismes spécialisés, qui privilégient les métiers avec employabilité élevée (Hrizi et al., 2022).

Figure 21. Domaines professionnels des CFC et AFP obtenus jusqu'en 2023 par les élèves de l'enseignement spécialisé (entre 11 et 13 ans en 2013)

Source : SRED / nBDS

Parcours des élèves de l'enseignement spécialisé

Afin d'analyser les parcours des élèves de l'enseignement spécialisé, la même cohorte d'élèves scolarisés en enseignement spécialisé en 2013 (entre 11 et 13 ans, $n = 528$) a été suivie jusqu'en 2023. L'objectif de cette analyse est d'identifier des spécificités dans les trajectoires de formation des jeunes ayant réussi à obtenir un diplôme de niveau secondaire II.

La *Figure 22* présente une description des parcours des jeunes scolarisés en enseignement spécialisé en 2013 au travers de plusieurs marqueurs de scolarité, en distinguant celles et ceux qui ont obtenu une certification avant 2023. Pour l'ensemble de la cohorte, quatre jeunes sur dix de cette cohorte sont passés par les écoles d'orientation et de formation pratique¹⁶ (ECOPF, anciennement EFP), tandis qu'un quart a intégré à un moment donné l'enseignement régulier de niveau secondaire I (souvent en section à exigences faibles ou en classe atelier). Près d'un quart des élèves ont fréquenté une ECPS (secondaire I ou II) entre 2013 et 2023. Par ailleurs, près de deux élèves sur dix sont passés par une classe intégrée (CLI ou CLIM) du secondaire I.

Près d'un tiers des élèves ont suivi une formation préqualifiante de niveau secondaire II dans l'enseignement régulier, principalement au Centre de formation préprofessionnelle (CFPP). La même proportion est passée par une formation préprofessionnelle spécialisée de niveau secondaire II qui vise notamment à préparer les jeunes à entrer dans une formation professionnelle certifiante (p. ex. école de formation préprofessionnelle [ECFP]). Enfin, 20% de la cohorte analysée ici sont passés par une préparatoire dans un centre de formation professionnelle spécialisée.

Si l'on s'intéresse plus spécifiquement aux jeunes de l'enseignement spécialisé qui ont obtenu une certification secondaire II durant leur parcours de formation (entre 2013 et 2023), on constate une surreprésentation des jeunes qui ont suivi une formation préqualifiante (souvent au CFPP), rejoint l'enseignement régulier au secondaire I, fréquenté une ECOPF ou qui sont passés par la préparatoire

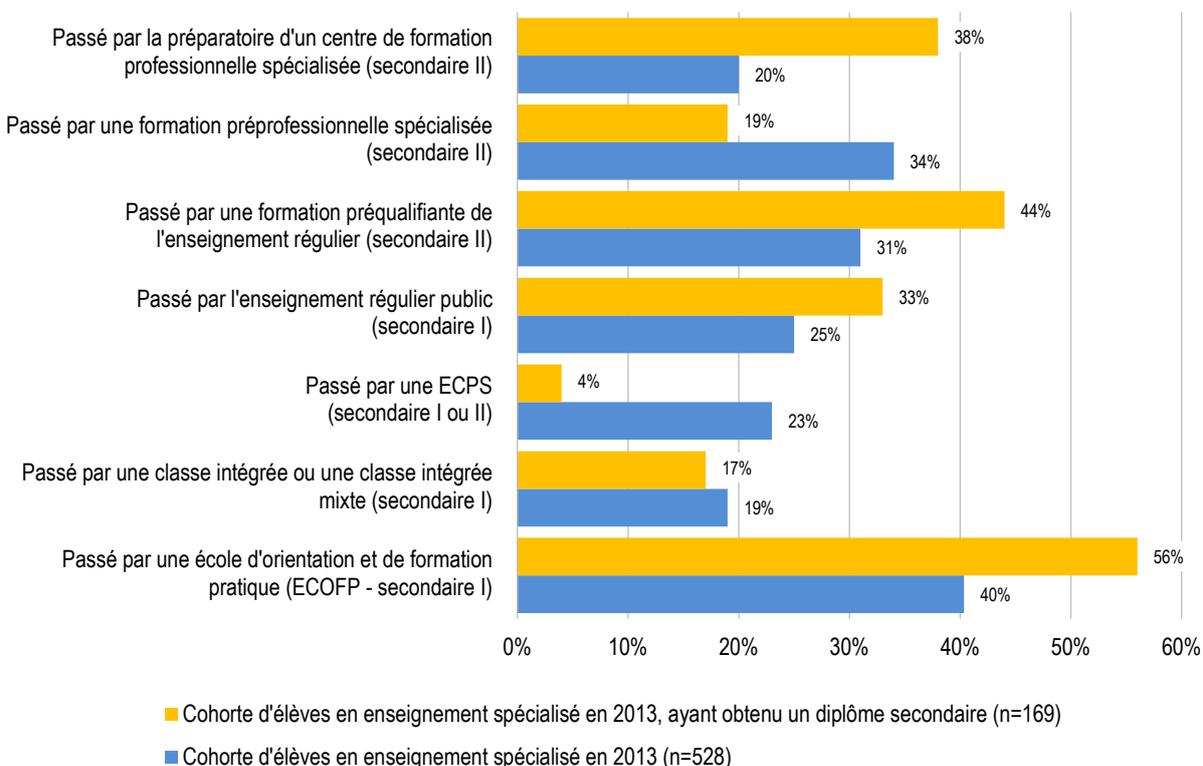
¹⁶ « L'école d'orientation et de formation pratique de St-Gervais s'adresse à des élèves présentant des besoins particuliers dès 12 ans révolus, pour un cursus de trois ans. Chaque élève bénéficie d'un programme individualisé mis sur pied en début d'année scolaire et comprenant trois axes. L'axe pédagogique consiste essentiellement à renforcer les apprentissages scolaires (français, mathématiques, culture générale). L'axe éducatif va dans le sens de l'adaptation des comportements sociaux et du développement de l'estime de soi. L'axe préprofessionnel permet d'identifier et de développer les savoirs utiles et les attitudes nécessaires pour intégrer, à terme, le monde professionnel par le travail en atelier et des stages en entreprise. » (Source : [Structures et lieux d'accueil | ge.ch](http://Structures%20et%20lieux%20d'accueil%20ge.ch))

dans un centre de formation professionnelle spécialisée. À l'inverse, les jeunes qui ont fréquenté l'enseignement spécialisé séparatif (ECPS, niveau secondaire I ou II) sont sous-représentés chez les diplômés. Il convient de noter que ces marqueurs de parcours peuvent être cumulatifs ; un élève peut être passé par plusieurs structures. À ce titre, quatre principaux types de parcours qui ont mené à une certification peuvent être distingués :

1. ES en 2013-14 → ECOFP (secondaire I) → Formation préqualifiante (régulier et/ou spécialisé) → Formation certifiante
2. ES en 2013-14 → Secondaire I régulier (public ou privé) → Formation certifiante
3. ES en 2013-14 → Secondaire I régulier (public ou privé) → Formation préqualifiante (régulier et/ou spécialisé) → Formation certifiante
4. ES en 2013-14 → Classe intégrée (secondaire I), avec éventuel passage par le CO → Formation préqualifiante (régulier et/ou spécialisé) → Formation certifiante

Un des éléments qui ressort de cette analyse des parcours des élèves de l'enseignement spécialisé est en lien avec l'hétérogénéité du public qui le fréquente. Comme nous l'avons vu, si une partie des élèves sont par exemple en mesure de rejoindre une formation préqualifiante de l'enseignement régulier ou spécialisé qui vise à les préparer à l'entrée dans une formation certifiante, une autre partie du public de l'enseignement spécialisé reste scolarisée dans des structures de type ECPS tout au long du parcours de formation, avec des profils d'élèves parfois confrontés à des handicaps plus lourds, qui ne sont pas en mesure d'envisager l'obtention d'une certification secondaire II reconnue. Relevons, à ce titre, qu'indépendamment de l'obtention d'une certification, certains jeunes sont orientés vers des formations pratiques INSOS et/ou des emplois dédiés à des personnes au bénéfice de l'assurance-invalidité présentant des déficiences intellectuelles. Ainsi, le fait que le passage par certaines filières de formation ait un impact sur la certification reflète en partie la diversité des profils d'élèves qui les fréquentent. Il convient toutefois de ne pas essentialiser la réussite à l'obtention d'un diplôme en fonction de la structure ou du type de handicap. En effet, bien que peu nombreux, certains élèves ayant fréquenté une ECPS ont réussi à obtenir une certification, démontrant ainsi que les obstacles ont pu être surmontés.

Figure 22. Parcours des élèves de l'enseignement spécialisé entre 2013 et 2023 (entre 11 et 13 ans en 2013)



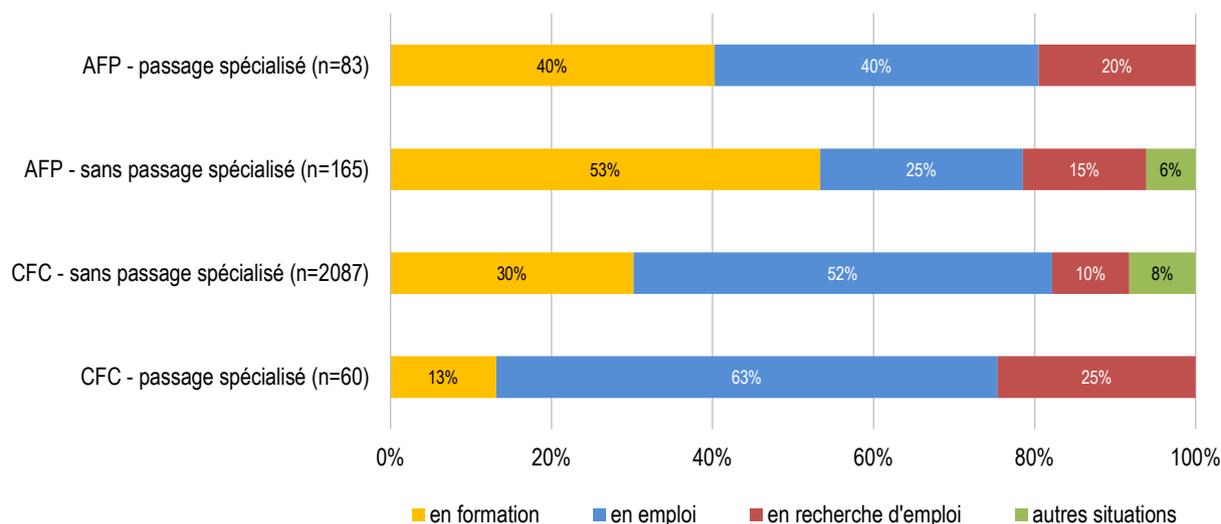
Source : SRED / nBDS

Transition après un diplôme du secondaire II

Après l'obtention d'un diplôme de niveau secondaire II, près de trois quarts des élèves ayant fréquenté l'enseignement spécialisé sont soit en emploi, soit en formation (Figure 23). Néanmoins, deux éléments les distinguent par rapport aux diplômés qui ne sont pas passés par l'enseignement spécialisé. La première différence est qu'ils poursuivent moins souvent des études (comme une maturité professionnelle après un CFC) par rapport à leurs pairs, que ce soit après une AFP ou un CFC. Autrement dit, le diplôme de niveau secondaire II représente pour eux plus souvent un diplôme final. La seconde différence concerne le taux de recherche d'emploi, légèrement plus élevé que chez les élèves n'ayant pas fréquenté l'enseignement spécialisé. Ainsi, bien que certaines structures proposent des mesures de soutien à la formation et à l'intégration professionnelle et du *job coaching* pour accompagner les jeunes dans leur recherche d'emploi, et que la majorité des diplômés ont été obtenus en mode dual, la transition vers la vie active reste un défi prégnant pour ces jeunes.

Ces données mettent en évidence que même si la transition des élèves du spécialisé présente quelques particularités, elle reste, dans les grandes lignes, comparable à celle des autres jeunes, probablement en grande partie grâce aux mesures individualisées de soutien existantes après l'obtention d'un titre pour ces jeunes. L'enjeu se situe dès lors davantage sur la proportion de jeunes qui arrivent à obtenir un titre, qui reste 2.5 fois plus faible que celle des élèves du régulier.

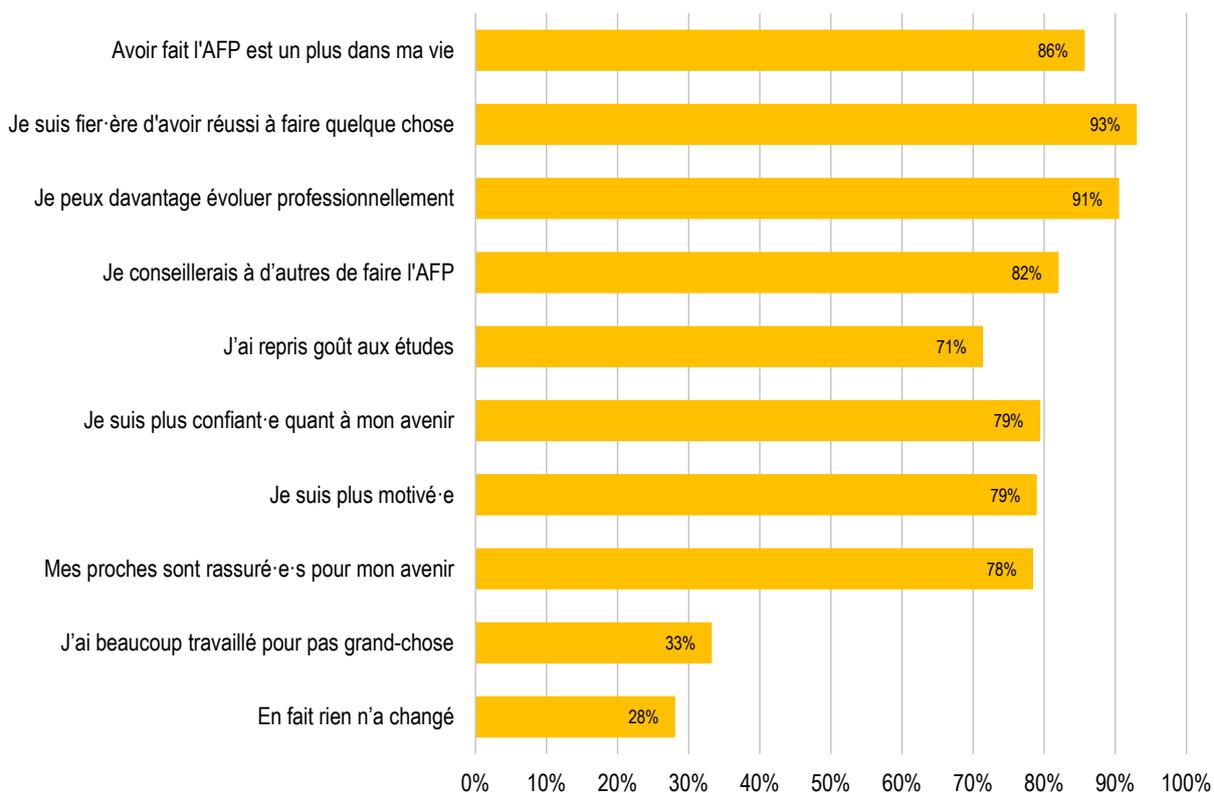
Figure 23. Situation 18 mois après l'obtention d'un CFC ou d'une AFP, volée 2021



Source : SRED / EOS 2021

Au-delà de la question de l'employabilité, qui reste un enjeu important comme nous l'avons vu précédemment, une récente recherche (Hrizi et al., 2022) a montré que le fait d'obtenir un diplôme reconnu (AFP) a également d'autres implications. En effet, une part importante de jeunes déclarent que l'AFP représente « *un plus dans leur vie* » (86%) (Figure 24). Cela se manifeste, d'après les jeunes, par un niveau de motivation (79%) et une confiance en l'avenir (79%) plus élevés qu'autrefois, ou encore d'avoir « *repris goût aux études* » par le biais de l'AFP (71%). Ainsi, le fait d'avoir réussi à terminer un diplôme constitue une sorte de remobilisation avec un sentiment de fierté ; en témoignent les données de la cohorte d'élèves issus de l'enseignement spécialisé. Sur les 169 diplômés, 21 ont obtenu une AFP et ensuite un CFC (soit 12%). Pour ces jeunes issus de l'enseignement spécialisé dont le pronostic de réussite n'était pas forcément le plus favorable, l'AFP a joué un rôle de tremplin vers le CFC, avec probablement des effets connexes sur la motivation, la confiance en ses capacités et l'envie de poursuivre des études.

Figure 24. Regard des jeunes sur la formation AFP



N.B. Le nombre de réponses aux items varie entre $n = 718$ et $n = 729$.

Source : SRED / Enquête auprès des jeunes en formation AFP en 2021

Conclusion

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

- Globalement, entre 2022-23 et 2023-24, on constate une légère baisse du nombre d'octrois de mesures ordinaires (logopédie et psychomotricité) et de mesures renforcées de type inclusif (SPES et EPS-école) (*indicateur 1*). Concernant le SPES et l'EPS-école, cette évolution s'explique sans doute en grande partie par les choix du DIP de restreindre l'accès à ces mesures et de les remplacer par des mesures collectives dans les établissements (conseil et soutien depuis 2023-24) et dans les classes (co-intervention depuis 2024-25). En revanche, la part d'élèves dans les dispositifs séparatifs ou intégratifs reste stable. En une année, les seules évolutions sont donc imputables principalement à des modifications dans les critères d'accès aux mesures.
- On peut également relever une diminution de la part d'élèves au bénéfice des mesures ordinaires ou renforcées de pédagogie spécialisée qui avaient, auparavant, déjà bénéficié de mesures du régulier (notamment d'aménagements ou d'adaptations) (*indicateur 2*). Cela interroge sur la progressivité des mesures octroyées aux élèves telle que prescrite par le DIP (voir le document d'« Aide à la réflexion/décision de déclenchement d'une PES »)¹⁷ avant de déclencher une PES. Ce point d'attention sera repris dans les pistes de travail pour la suite.
- On notera également l'augmentation, entre 2022-23 et 2023-24, de la proportion d'élèves de 3 à 5 ans entrant en enseignement spécialisé (*indicateur 3*), avec néanmoins une légère inflexion du nombre d'élèves rejoignant directement l'enseignement spécialisé. Par ailleurs, on constate toujours une forte persistance dans le temps de la mesure d'enseignement spécialisé (64% à T+4) et un très faible taux de porosité avec le régulier (un peu moins de 7% en 2023-2024). Cette faible porosité, identifiée comme un axe de travail important dans le plan d'entrée en scolarité, devra faire l'objet d'un suivi détaillé ces prochaines années.
- Enfin, les analyses donnent à voir une évolution positive du taux de certification des élèves de l'enseignement spécialisé entre 2013 et 2023. Il n'en demeure pas moins que ce taux reste très faible par rapport aux élèves de l'enseignement régulier (32% vs 74% d'une cohorte d'élèves) (*indicateur 4*) et interroge sur les acquis des élèves dans l'enseignement spécialisé et les modalités à mettre en œuvre pour les identifier et en rendre compte.

Au final, cette rapide synthèse amène au constat que les enjeux identifiés dans l'édition précédente des *Indicateurs de pédagogie spécialisée* restent d'actualité : une forte volumétrie des PES préscolaires, un manque de progressivité des mesures, une faible porosité entre enseignement spécialisé et enseignement régulier, et peu de validation des acquis des élèves de l'enseignement spécialisé. ■

¹⁷ <https://www.ge.ch/document/document-aide-decider-ouverture-pes>

Bibliographie

Bodin, R. (2018). *L'institution du handicap. Esquisse pour une théorie sociologique du handicap*. La Dispute.

Hrizi, Y., Mouad, R., & Ducrey, F. (2022). *Portrait de l'attestation de formation professionnelle à Genève : Regards des jeunes, des écoles et du monde professionnel*. Genève : Service de la recherche en éducation.

Wettstein, J., Valarino, I., Mouad, R., & Dutrévis, M. (2023). *Indicateurs de la pédagogie spécialisée. Édition 2023*. Service de la recherche en éducation.

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
ECOFFP	École d'orientation et de formation pratique
EP	Enseignement primaire
EPS	Éducation précoce spécialisée
EPS-JE	Éducation précoce spécialisée en jardin d'enfants
ES	Enseignement spécialisé
ESII	Enseignement secondaire II
HUG	Hôpitaux universitaires de Genève
OEJ	Office de l'enfance et de la jeunesse
PES	Procédure d'évaluation standardisée
SAPE	Structure d'accueil de la petite enfance
SEI	Service éducatif itinérant
SPES	Soutien pédagogique en enseignement spécialisé
SPS	Service de la pédagogie spécialisée
SRED	Service de la recherche en éducation

Indicateurs de la pédagogie spécialisée

Édition 2024

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.