

Les mesures individuelles de pédagogie spécialisée en classe régulière : vers plus d'accessibilité des élèves aux apprentissages ?

Édith Guilley et Isabel Valarino

Résumé

Cet article évalue les effets sur les élèves scolarisés en classe régulière de mesures dispensées par une personne professionnelle de la pédagogie spécialisée. Il présente deux exemples emblématiques de mesures en réponse à une situation initiale limitant l'accessibilité aux apprentissages d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Ces mesures permettent partiellement de rendre les apprentissages plus accessibles et d'améliorer les apprentissages des élèves concernés.

Zusammenfassung

In diesem Artikel werden die Auswirkungen von Massnahmen untersucht, die von einer heilpädagogischen Fachperson in Regelklassen durchgeführt werden. Er stellt zwei Beispiele für Massnahmen vor, die als Reaktion auf Situationen entwickelt wurden, in denen Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur eingeschränkten Zugang zu den Lerninhalten hatten. Diese Massnahmen ermöglichen es teilweise, die Lerninhalte zugänglicher zu gestalten und die Lernergebnisse der jeweiligen Schüler:innen zu verbessern.

Keywords: accessibilité, difficulté de l'apprentissage, mesures renforcées, pédagogie spécialisée / Barrierefreiheit, Lernschwierigkeit, Sonderpädagogik, verstärkte Massnahmen

DOI : <https://doi.org/10.57161/r2026-03-03>

Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée, Vol. 16, 03/2026



Contexte

En accord avec les textes internationaux (voir notamment la Déclaration de la Conférence mondiale de l'éducation de Salamanque [UNESCO, 1994]), nationaux (voir la Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées [Lhand, 2002]) et intercantonaux (voir l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée [CDIP, 2007]) en faveur de l'inclusion scolaire, les cantons sont tenus de favoriser la scolarisation des élèves identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers dans les classes régulières. Pour répondre à ces obligations légales, le canton de Genève développe des mesures d'aide individuelle de pédagogie spécialisée à destination d'élèves qu'il estime en mesure d'être scolarisés en classe régulière avec le soutien d'une personne professionnelle de la pédagogie spécialisée. L'intervention de ce corps professionnel supplémentaire doit aider les élèves concernés à, notamment, atteindre les objectifs de développement et de formation, en référence au Plan d'études romand (PER) (Règlement sur la pédagogie spécialisée [RPSpéc], art. 25, al. 3).

La scolarisation avec le soutien d'un corps professionnel supplémentaire dans la classe régulière se réalise dans un contexte évolutif. D'une part, l'école accorde une plus grande attention aux élèves avec des difficultés ou des besoins éducatifs particuliers, sous l'impulsion de l'école inclusive. D'autre part, la Suisse, tout comme d'autres pays, connaît une croissance de la médicalisation des difficultés scolaires ainsi qu'un recours accru aux interventions du domaine médico-psychologique au sein de l'école. Cette évolution tend à déplacer la responsabilité des difficultés rencontrées par les élèves vers des spécialistes externes, au risque de décharger partiellement l'institution scolaire de sa propre responsabilité. Elle conduit ainsi à un paradoxe : alors même qu'elle se revendique inclusive, l'école continue parfois à catégoriser, étiqueter et, de fait, à exclure certains élèves (Bovey et al., 2025).

Cet article analyse les prestations de pédagogie spécialisée en contexte régulier en apportant des éléments quantitatifs et qualitatifs sur leurs effets. Il s'agit du soutien d'une éducatrice ou d'un éducateur pour les enfants de moins de 6 ans et d'une enseignante ou d'un enseignant spécialisé dès la 3H¹. Ces mesures sont statutairement individuelles ; toutefois, leur mise en œuvre peut, dans certains cas, prendre une forme plus collective, susceptible d'influer plus largement sur les conditions d'apprentissage. Dans ce contexte, il convient d'interroger les effets de ces interventions au-delà de leur cadre formel. Ces mesures ont-elles un effet sur l'accessibilité des apprentissages ? Ont-elles eu un impact positif sur les apprentissages de l'ensemble des élèves ?

Ces mesures sont statutairement individuelles ; toutefois, leur mise en œuvre peut, dans certains cas, prendre une forme plus collective, susceptible d'influer plus largement sur les conditions d'apprentissage.

L'article présente en particulier deux exemples emblématiques de soutien qui diffèrent dans leur mise en œuvre (soutien individuel *versus* collectif) et dans leur contexte (début de scolarité *versus* fin du primaire) en réponse à une même situation initiale limitant l'accessibilité aux apprentissages d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Il illustre également des freins ou facilitateurs pour une meilleure accessibilité aux apprentissages et à la réussite des élèves.

Méthodes

La méthode de récolte de données a été conçue dans le cadre plus large d'une évaluation de la mise en œuvre du Concordat sur la pédagogie spécialisée dans le canton de Genève entre 2018 et 2023 (Guilley et al., 2023). Elle est basée sur des questionnaires, des entretiens semi-directifs et des observations en classe.

Un questionnaire en ligne a été adressé en 2021 aux enseignantes et enseignants de l'enseignement primaire ayant dans leur classe un élève au bénéfice d'une mesure de pédagogie spécialisée. Ont répondu 69 enseignantes et enseignants fournissant des informations sur 81 élèves au bénéfice d'une mesure de pédagogie spécialisée, soit 19 % de l'ensemble des élèves au bénéfice d'une telle mesure durant l'année scolaire 2020-21. Un questionnaire similaire a été adressé aux professionnelles et professionnels de l'enseignement spécialisé délivrant le soutien ; 40 d'entre elles et eux ont répondu en décrivant la situation de 91 élèves suivis, soit 21 % des élèves concernés par ces mesures cette année-là. Parmi les répondantes et répondants au questionnaire, 14 enseignantes (7 de l'enseignement régulier, 7 de l'enseignement spécialisé) ont été volontaires pour un entretien abordant notamment le déroulement du soutien et ses effets sur les apprentissages des élèves. Finalement, huit classes de 1 à 8H comprenant un élève bénéficiant d'une mesure de pédagogie spécialisée ont été observées durant une demi-journée en 2022. Elles proviennent de quatre établissements sélectionnés pour leurs caractéristiques contrastées. Des entretiens ont été menés avec, notamment, les enseignantes et enseignants titulaires de classe ainsi que les enseignantes et enseignants délivrant le soutien en enseignement spécialisé (soit 23 personnes interviewées).

Résultats

Bien que la mesure de pédagogie spécialisée soit octroyée individuellement, dans les faits, on relève une diversité de prises en charge des élèves : individuellement ou en petits groupes (en classe ou hors de la classe), ou encore collective. Nous illustrons ci-après deux exemples emblématiques dans lesquels la méthode d'enseignement de la titulaire de classe représentait initialement un frein à l'accès aux apprentissages de deux élèves. Voyons comment l'expertise de l'enseignante spécialisée réussit (ou non) à rendre les apprentissages plus accessibles à ces élèves.

¹ Relevons que depuis 2024, ces prestations individuelles ont été presque intégralement remplacées par des mesures de nature collective (co-intervention), qui sont déployées progressivement dans les classes de 1-2H (entrée en scolarité).

Les pratiques pédagogiques de l'enseignante spécialisée s'adaptent aux besoins d'une élève, au bénéfice de l'ensemble des élèves.

Dans un des établissements observés, l'enseignante spécialisée offre une pédagogie adaptée aux besoins de Rose², concernée par la mesure de pédagogie spécialisée. L'enseignante spécialisée est ainsi partie du besoin de cette élève et a introduit une méthodologie d'ergothérapeute québécoise³ pour soutenir son apprentissage de l'écriture. Cette méthode est utilisée avec toute la classe. Selon le duo d'enseignantes titulaires, c'est typiquement un exemple de l'apport d'approches pédagogiques différentes permettant à l'élève d'avoir accès aux apprentissages, de progresser et d'atteindre les objectifs du plan d'études : *« Je pense qu'on aurait pu perdre [Rose] complètement cette année sans l'enseignante spécialisée [...] alors que durant les deux années précédentes, elle essayait d'écrire sans y parvenir »*.

Les titulaires estiment que l'enseignante spécialisée « apporte un regard différent sur la situation de l'élève » du fait de sa formation et de ses compétences complémentaires. Les méthodes innovantes de l'enseignante spécialisée bénéficient à d'autres élèves en difficulté ainsi qu'au développement professionnel des titulaires. La méthodologie mise en place devient une « culture de la classe ».

Les méthodes innovantes de l'enseignante spécialisée bénéficient à d'autres élèves en difficulté ainsi qu'au développement professionnel des titulaires. La méthodologie mise en place devient une « culture de la classe ».

Cet exemple illustre le cas d'une élève « autrement capable » (Ebersold et al., 2021) qui bénéficie de pratiques pédagogiques non seulement adaptées à elle, mais aussi aux autres élèves. Signalons à cet égard le soutien de la direction d'établissement ayant facilité la clarification du rôle et la reconnaissance de l'expertise de l'enseignante spécialisée.

Le manque de collaboration et la pression des évaluations sont des freins à la réponse aux besoins de l'élève

Dans un autre établissement, l'expertise en pédagogie spécialisée de l'enseignante est difficilement mise à profit. Selon l'enseignante spécialisée, Oliver⁴ est mis en difficulté par un enseignement frontal, sans aménagement ni différenciation : *« l'enseignement de la titulaire est frontal, elle établit peu de liens avec les élèves. Cette manière d'enseigner ne convient pas à Oliver et la titulaire n'est pas encline à faire des aménagements »*. Dans ce cas, l'expertise en pédagogie spécialisée est mise à profit hors de la classe : *« être hors de la classe permet à Oliver de mieux se concentrer. Je ne suis pas pour sortir les élèves de la classe, il faudrait construire quelque chose avec la titulaire, sinon on ne peut pas avancer »* (enseignante spécialisée).

Cet exemple est emblématique de la discontinuité pédagogique dans la prise en charge des élèves, lorsque les aides sont dispensées en parallèle de l'enseignement en classe. Il est alors difficile de s'assurer que tous les élèves ont accès au même curriculum. De plus, la titulaire de classe maintient une claire division des tâches en restant maître de son enseignement et en reléguant l'enseignante spécialisée à un rôle plus subalterne de répétitrice. Cette situation traduit probablement de la part de la titulaire un sentiment de mise en concurrence, mais aussi sa difficulté à accepter le regard d'autrui : *« C'est comme si c'étaient leurs élèves. C'est étrange de ne pas partager le travail et de ne pas se faire confiance »* (enseignante spécialisée).

Cette étude de cas révèle l'existence de « tensions inter-métiers » (Allenbach et al., 2021) entre la titulaire et l'enseignante spécialisée. Les deux attribuent les difficultés scolaires d'Oliver à des sources différentes : l'enseignante spécialisée les explique par l'enseignement qu'elle estime frontal et insuffisamment différencié, alors que la titulaire pointe le manque de motivation et de travail fourni par Oliver. En outre, les objectifs de travail des deux professionnelles divergent. La titulaire donne la priorité à l'achèvement du programme, à la réussite de sa classe aux évaluations cantonales

² Prénom d'emprunt. Rose est alors en 2H qu'elle vient de redoubler.

³ Chaque trait d'écriture est accompagné d'un bruit, d'un geste et d'une image.

⁴ Prénom d'emprunt. Olivier est en 8H, dernière année avant le secondaire I.

et à l'orientation future de ses élèves. À l'inverse, l'enseignante spécialisée pose la remobilisation scolaire d'Oliver comme priorité : « *Tant qu'Oliver a des soucis de santé, des absences, on ne peut pas lui mettre la pression. Mon travail, c'est le lien, la confiance, mon but ce n'est pas de lui faire réussir la 8P. C'est très difficile à discuter avec l'enseignante, on n'a pas le même objectif. Quand elle parle de R1, R2⁵, [la titulaire] doit être dans une pression telle !* ».

Plus le corps enseignant adhère à une vision sélective de l'école (et donc méritocratique), moins il est favorable à l'inclusion scolaire.

Ces tensions cristallisent la division des tâches entre les deux professionnelles, freinent la construction d'une expertise commune et l'accessibilité pédagogique de l'élève aux apprentissages dans le contexte de sa classe. Cet exemple illustre que les interventions sont contraintes par le manque de collaboration, mais aussi par des enjeux d'évaluation et d'orientation. Il est emblématique des difficultés de l'école à concilier sa mission sélective et sa visée inclusive. En effet, plus le corps enseignant adhère à une vision sélective de l'école (et donc méritocratique), moins il est favorable à l'inclusion scolaire (Khamzina et al., 2021).

Efficacité du soutien

Intéressons-nous aux effets du soutien en pédagogie spécialisée du point de vue du corps enseignant et de celles et ceux qui délivrent ce soutien (voir Figure 1). Le soutien induit une compensation partielle des difficultés scolaires des élèves concernés. Les élèves bénéficiant d'un soutien progressent dans leurs apprentissages dans 64 % des cas et leurs difficultés scolaires se réduisent dans 59 % des cas, selon le corps enseignant. Les objectifs du Projet éducatif individualisé (PEI⁶) sont considérés par le corps enseignant comme atteints dans 58 % des cas et ceux du PER dans 41 % des cas, les personnes délivrant le soutien ayant une estimation assez proche de celle du corps enseignant. D'autres résultats issus du même canton (Wettstein et al., 2025) vont dans le même sens : près de la moitié des élèves de l'enseignement régulier ayant bénéficié d'un soutien en pédagogie spécialisée en début de scolarité ne pourront être maintenus en classes régulières. Quant aux élèves ayant bénéficié d'un soutien en pédagogie spécialisée en 8H, seuls 22 % seront orientés au secondaire I en R3 (exigences les plus élevées) contre 73 % pour l'ensemble des élèves.

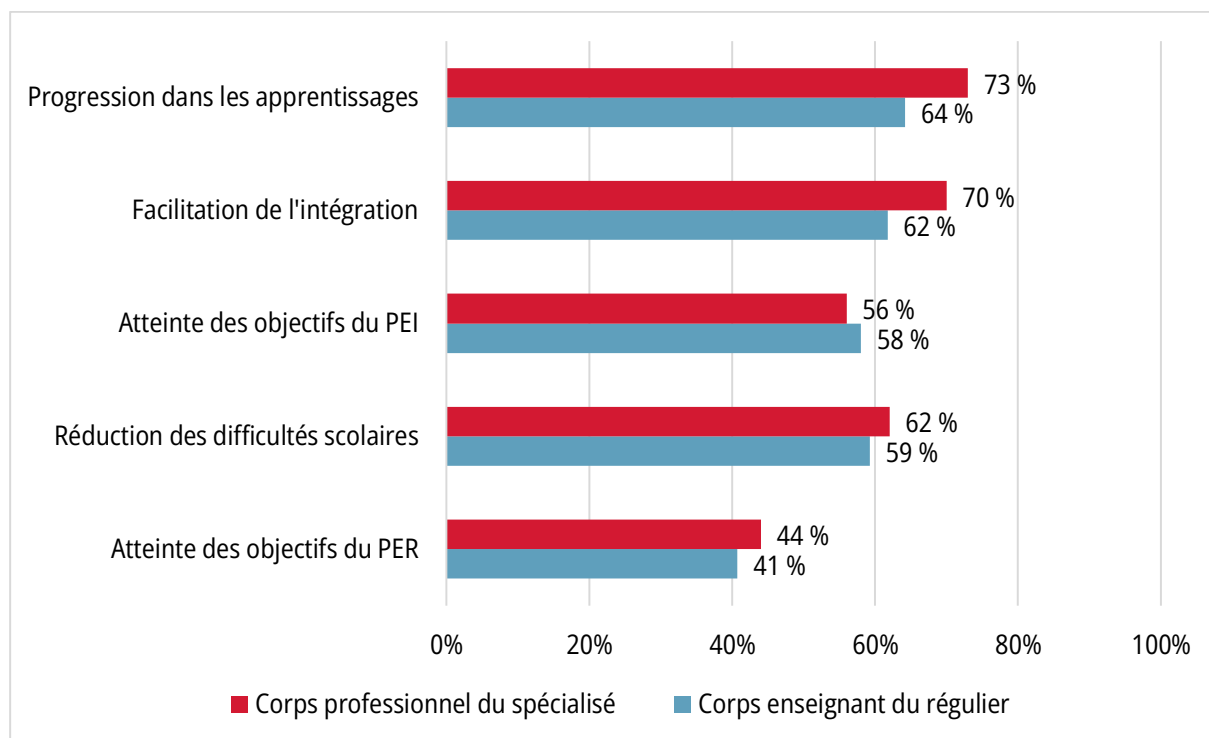
Toutefois, recourir à l'évaluation des progrès scolaires et à celle de l'atteinte d'objectifs scolaires pour estimer l'efficacité du soutien en pédagogie spécialisée (voir Figure 1) est une méthode potentiellement biaisée par la représentation du corps enseignant vis-à-vis des compétences des élèves. En effet, les élèves bénéficiant d'un soutien qui leur permet théoriquement d'avoir les mêmes opportunités d'apprentissage que les autres élèves et qui réussissent un examen sont vus comme moins compétents que les autres élèves (Stanczak et al., 2024). Les mesures de compensation des désavantages sont notamment souvent perçues par le corps enseignant comme des avantages, en particulier en situation d'évaluation.

Ces résultats doivent être également lus à la lumière de deux tendances : baisse des exigences envers les élèves bénéficiant d'un soutien et sous-exploitation par le corps professionnel de l'enseignement spécialisé du plan d'étude romand et des moyens d'enseignement de l'enseignement régulier.

⁵ Filières de différents niveaux d'exigence au secondaire I qui se réfèrent respectivement à R1 (exigences élémentaires) et R2 (exigences moyennes).

⁶ Il s'agit d'un plan personnalisé qui relève de l'enseignement spécialisé. Il est intégré dans l'enseignement régulier pour les élèves scolarisés en classe régulière et bénéficiant d'un soutien délivré par une professionnelle ou un professionnel de l'enseignement spécialisé. Il porte sur les objectifs à travailler spécifiquement pour l'élève qui a la mesure, en lien avec ses propres difficultés. L'atteinte des objectifs du plan personnalisé évalue dans quelle mesure le soutien a permis ou non à l'élève de réduire ses difficultés sur des points spécifiques.

Figure 1 : Part (en %) du corps professionnel du spécialisé et du corps enseignant du régulier percevant les effets positifs du soutien en pédagogie spécialisée suivant



Note : Réponses au questionnaire en sept modalités de 0, « pas du tout d'accord », à 7, « tout à fait d'accord ». Les pourcentages représentés correspondent aux pourcentages de personnes ayant répondu à l'une de ces trois dernières modalités (5, 6 ou 7).

Conclusion

Les deux exemples présentés illustrent l'imbrication entre la collaboration des enseignantes et l'accès des élèves aux apprentissages. Dans le premier exemple, d'autres pratiques pédagogiques bénéficient à l'élève concerné par la mesure, mais aussi aux autres élèves en difficulté. Cet exemple donne à voir que la présence d'élèves « autrement capables » peut constituer une pression favorable aux transformations des pratiques pédagogiques et que les pratiques collaboratives sont des conditions essentielles du développement de l'inclusion scolaire (Ebersold et al., 2016). Il illustre que l'enseignante spécialisée peut devenir une ressource pour les établissements réguliers ; elle peut aider à mettre en place un enseignement adapté à tous les élèves et à développer l'expertise du corps enseignant en matière de repérage des obstacles d'apprentissage tout en développant des outils pour différencier l'enseignement. Cela va dans le sens d'une aide indirecte aux élèves par l'intermédiaire d'une réponse aux besoins du corps enseignant (Ebersold & Detraux, 2013) en particulier lorsque celui-ci est soumis à des injonctions paradoxales d'inclusion de la diversité des élèves et de sélection et de pression évaluative. L'inclusion scolaire doit aller de pair avec le maintien des exigences pour tous les élèves et l'adaptation de l'évaluation des acquis pour les élèves bénéficiant de mesures d'aides.

Cet exemple donne à voir que la présence d'élèves « autrement capables » peut constituer une pression favorable aux transformations des pratiques et que les pratiques collaboratives sont des conditions essentielles du développement de l'inclusion scolaire.

Autrices



Édith Guilley

Collaboratrice de recherche

Service de la recherche en éducation (DIP Genève)

12 quai du Rhône, 1205 Genève

edith.guilley@orange.fr



Isabel Valarino

Collaboratrice de recherche

Service de la recherche en éducation (DIP Genève)

12 quai du Rhône, 1205 Genève

isabel.valarino@etat.ge.ch

Références

- Allenbach, M., Frangieh, B., Merini, C., & Thomazet, S. (2021). Le travail collectif en situation d'intermétiers. *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, 92(6), 87-104. <https://doi.org/10.3917/nresi.092.0087>
- Bovey, L., Durler, H., Losego, P., Angelucci, V., & Sotirov, A. (2025). *Au nom de l'inclusion. Les contradictions d'une ambition scolaire*. Épistémé.
- Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP]. (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007*. https://edudoc.ch/record/87690/files/Sonderpaed_f.pdf
- Ebersold, S., & Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : Enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Alter*, 7(2), 102-115. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.02.001>
- Ebersold, S., Emery, R., & Feuilladié, S. (2021). École inclusive et innovation ordinaire. Quel autrement capable de l'école ? : Présentation du dossier. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 6(92), 5-10. <https://doi.org/10.3917/nresi.092.0005>
- Ebersold, S., Plaisance, E., & Zander, C. (2016). *École inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels* [Rapport de recherche]. Conseil national d'évaluation du système scolaire [CNESCO]. <https://www.cnesco.fr/fr/ressources/ecole-inclusive-eleves-situation-handicap-accessibilite-reussite-parcours-individuels/>
- Guilley, E., Valarino, I., Dutrévis, M., & Jendoubi, V. (2023). *La mise en œuvre du concordat de la pédagogie spécialisée à Genève : de la difficulté à changer de paradigme*. Service de la recherche en éducation [SRED]. <https://edudoc.ch/record/233619>
- Khamzina, K., Jury, M., Ducreux, E., & Desombre, C. (2021). The conflict between inclusive education and the selection function of schools in the minds of French teachers. *Teaching and Teacher Education*, 106, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103454>
- Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (Loi sur l'égalité pour les handicapés, LHand) du 13 décembre 2002, RS 151.3 (État le 1^{er} juillet 2020). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/667/fr>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (1994). Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre
- Règlement sur la Pédagogie Spécialisée (RPSpéc) du 23 juin 2021, C 1 12.05 (État au 6 mai 2025). https://silgeneve.ch/legis/data/rsg/rsg_c1_12p05.htm

- Stanczak, A., Jury, M., Aelenei, C., Pironom, J., Toczec-Capelle, M.-C., & Rohmer, O. (2024). Special education and meritocratic inclusion. *Educational Policy*, 38(1), 85-103. <https://doi.org/10.1177/08959048231153>
- Wettstein, J., Mouad, R., Valarino, I., & Dutrévis, M. (2025). *Indicateurs de la pédagogie spécialisée : Édition 2024*. Service de la recherche en éducation [SRED]. <https://www.ge.ch/document/39251/telecharger>