

Juliane Dind et Lorette Thiévent

## Les curricula pour apprenants polyhandicapés : un outil au service de l'enseignement ?

### Résumé

Les curricula sont des programmes d'enseignement ou plans d'études qui prescrivent le parcours éducatif d'un groupe d'apprenants partageant des caractéristiques communes. Ceux qui ont été créés pour les apprenants polyhandicapés sont fondés sur des visions et orientations conceptuelles différentes. Toutefois, les principaux domaines d'apprentissages prioritaires qu'ils recensent sont les mêmes. L'appui sur ces curricula peut constituer une ressource précieuse pour assurer que les projets éducatifs individualisés soient suffisamment vastes et exhaustifs. Il convient toutefois de les utiliser en adaptant toujours les objectifs d'apprentissage aux besoins spécifiques de chaque apprenant polyhandicapé.

### Zusammenfassung

Curricula sind Lehrprogramme oder Lehrpläne, die für alle Lernenden gleiche Bildungswege vorschreiben. Für Lernende mit Mehrfachbehinderung gibt es Curricula, die auf unterschiedlichen Visionen und konzeptuellen Ausrichtungen basieren, jedoch bleiben die Lernbereiche grundsätzlich gleich. Curricula können eine wertvolle Ressource sein, um im Rahmen von individuellen pädagogischen Projekten eine ausreichende Breite und Vielfalt sicherzustellen. Allerdings sollten bei ihrer Anwendung die Lernziele immer den spezifischen Bedürfnissen jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin mit Mehrfachbehinderung angepasst werden.

**Permalink :** [www.szh-csps.ch/r2021-09-02](http://www.szh-csps.ch/r2021-09-02)

### Introduction

Toute personne en situation de handicap a droit à l'éducation et à la formation dans la majeure partie des pays européens, y compris les personnes polyhandicapées (Petitpierre & Rolfo, 2019). Au cours de ces vingt dernières années, des curricula, c'est-à-dire des programmes d'enseignement adaptés, ont été mis au point pour ce

groupe d'élèves aux besoins si particuliers. Le curriculum ne doit pas être confondu avec le projet éducatif individualisé (PEI), un « support défini sur mesure, qui fixe les contenus d'apprentissage d'un apprenant singulier en tentant de respecter ses spécificités personnelles » (Petitpierre & Rolfo, 2019, p. 83). Il faut plutôt inscrire curriculum et PEI dans un processus (Figure 1).

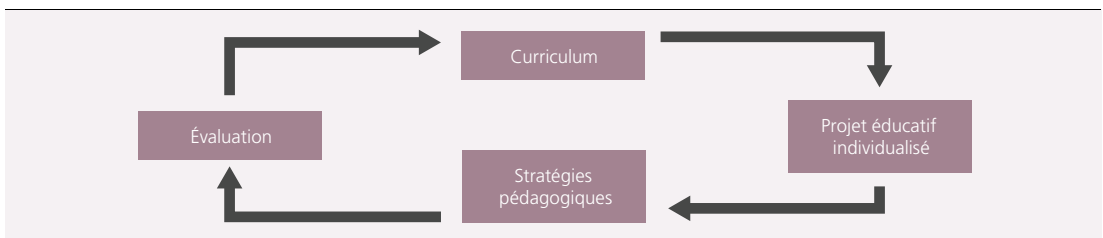


Figure 1 : Processus pédagogique

Le curriculum prescrit les priorités de l'intervention pédagogique, sur lesquelles le PEI va être construit, qui à son tour influence les stratégies d'enseignement privilégiées pour soutenir ces apprentissages, lesquelles influencent finalement le type d'évaluation approprié pour mesurer la progression de l'apprenant dans ses apprentissages. Dans les faits, il est souvent difficile de séparer le *quoi* (le contenu), le *comment* (la manière dont le contenu est enseigné) et les *résultats évalués* (le produit), car le curriculum, la pédagogie et l'évaluation sont fortement interconnectés (Lawson et al., 2015). En réalité, l'évaluation devrait se faire main dans la main avec le curriculum qui est proposé aux élèves : si le curriculum est approprié et rencontre les besoins des élèves, la progression des élèves devrait être claire et mesurable. Ainsi, l'accès à un curriculum de qualité, qui est un droit fondamental y compris pour l'apprenant polyhandicapé, est de grande importance. Un curriculum est de qualité si le choix des domaines d'apprentissage est *vaste et exhaustif*, et si la taille de ces domaines est *équilibrée* (Curriculum and Qualifications Group, 2006).

### Les enjeux sous-jacents à l'élaboration des curricula

Les visions véhiculées dans les curricula reflètent la nature des connaissances, des théories de l'apprentissage, des valeurs culturelles, et les besoins des élèves, sur lesquels ils sont fondés. Dans le mouvement actuel vers une meilleure inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers, il existe un dilemme entre le souhait, d'un côté, d'inclure ces élèves dans le curriculum « ordinaire » (*mainstream*) afin de leur permettre d'accéder à un apprentissage inclusif et, d'un autre côté, le souci qu'ils aient accès à un curriculum approprié, adapté à leurs besoins. Autrement dit, une tension entre curriculum *commun* (à tous les élèves) et curriculum *spécifique* (à un groupe d'élèves à besoins éducatifs particuliers) (Imray & Hinchcliffe, 2014; Lawson et al., 2015; Norwich & Lewis, 2007).

Norwich et Lewis (2007) ont mis en évidence les cinq options possibles dans l'élaboration d'un curriculum, étendues sur un continuum qui irait du « tout inclusif » (option 1) au « tout spécialisé » (option 5; voir Tableau 1).

Option	Buts / principes généraux	Domaines d'apprentissage	Objectifs du programme	Stratégies d'enseignement
1	Communs	Communs	Communs	Communes
2	Communs	Communs	Communs	Communes ou différentes
3	Communs	Communs	Différents	Différentes
4	Communs	Différents	Différents	Différentes
5	Différents	Différents	Différents	Différentes

Tableau 1 : Options possibles dans l'élaboration d'un curriculum

La première, la deuxième et la dernière option ne sont plus d'actualité dans les discussions actuelles au sujet des apprentissages des élèves polyhandicapés. D'habitude, ce sont les options 3 et 4 qui sont privilégiées. Dans ces deux options, les buts/principes généraux sont communs à tous les curricula :

- fixer des défis pédagogiques *pertinents* (situés dans la zone proximale de développement de l'élève) ;
- répondre aux besoins d'apprentissage *variés* des élèves ;
- surmonter les *obstacles potentiels* à l'apprentissage.

En revanche, le débat porte sur les domaines d'apprentissage prioritaires : doivent-ils être communs à ceux du curriculum ordinaire ou spécifiques ? Les curricula pour apprenants polyhandicapés basés sur les matières et connaissances scolaires optent pour l'option 3, c'est le cas du *PER-EDISP : adaptation du Plan d'Etudes Romand pour les enfants avec une DI Sévère/Profonde ou un Polyhandicap* (Rodi, 2013). Les autres curricula privilégient la spécialisation des domaines d'apprentissage. On en recense deux catégories principales :

1. les curricula basés sur une *approche développementale*, qui s'appuient sur la séquence développementale typique, tels que *Routes for Learning* (Routes for Learning Advisory Group, 2020) ;
2. les curricula basés sur une *approche fonctionnelle*, où le choix des apprentissages est fait plutôt selon la fonctionnalité des habiletés à enseigner, c'est-à-dire leur importance et leur utilité au quotidien. C'est le cas de la « *Mallette pédagogique pour l'accompagnement des personnes adultes avec un polyhandicap ou une déficience intellectuelle sévère* » (Petitpierre, 2014), du « *Programme éducatif destiné*

*aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde* » (Éducation et enseignement supérieur Québec, 2020), ou du « *South Lanarkshire Framework for Supporting Pupils with Severe and Profound Learning Needs* » (South Lanarkshire Council, 2015).

### **L'accès à un curriculum de qualité, qui est un droit fondamental y compris pour l'apprenant polyhandicapé, est de grande importance.**

Chaque type de curriculum a ses avantages et inconvénients. Les curricula adaptés de plans d'études ordinaires négligent certaines dimensions du fonctionnement et ne proposent par conséquent pas une vision holistique des besoins de la personne. Les curricula spécialisés perdent, quant à eux, le lien avec les plans d'études ordinaires et rendent plus difficile la participation aux classes ordinaires de ces élèves (Maes, 2020 ; Petitpierre & Squillaci, 2020).

Nous avons voulu vérifier si ces différences conceptuelles avaient une incidence sur les contenus d'apprentissage prioritaires identifiés dans ces curricula : diffèrent-ils fondamentalement ou, au contraire, certains domaines sont-ils transversaux, d'un curriculum à l'autre ? Pour ce faire, nous avons procédé à une analyse comparative des domaines d'apprentissage prescrits au sein des trois curricula basés sur une approche fonctionnelle précédemment cités, et dans le curriculum basé sur les matières scolaires (le PER-EDISP)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>Analyse réalisée dans le cadre d'un travail de Bachelor en pédagogie spécialisée : Thiévent, L. (2020). *Les contenus d'apprentissage prioritaires pour les personnes polyhandicapées*. Université de Fribourg.

### Domaines prioritaires dans les curricula

Bien que ces curricula soient structurés différemment les uns des autres, et que les termes employés varient parfois pour nommer un même domaine, des domaines d'apprentissage communs sont identifiables. Ils sont listés dans le tableau 2, de même que les termes y correspondant, tels qu'utilisés dans les curricula.

À l'intérieur de chacun des domaines prioritaires, les curricula répertorient plusieurs sous-domaines. Nous avons procédé à l'analyse comparative de ces sous-domaines dans l'un des six domaines prioritaires, afin de vérifier si un certain consensus peut être également dégagé à ce niveau-là. Les sous-domaines de la communication identifiés dans les curricula sont listés et illustrés dans le tableau 3.

Domaines prioritaires communs	Noms des domaines dans les curricula
Cognition	Habiletés intellectuelles Comportement adaptatif : pôle conceptuel S'adapter à son environnement Littéracie Numératie Mathématiques et sciences de la nature S'engager dans les activités de son milieu
Communication	Comportement adaptatif : pôle social Communiquer efficacement avec son entourage Langage et communication
Fonctionnement sensorimoteur	Habiletés sensorimotrices Agir efficacement sur le plan sensorimoteur Habiletés physiques Corps et mouvement Développement sensorimoteur
Soins	Soins et maintien de la santé Santé et bien-être Autonomie et indépendance Comportement adaptatif : pôle pratique
Interactions sociales	Comportement adaptatif : pôle social Interagir avec son entourage Communication sociale et interaction Socialisation
Affectivité	Habiletés affectives Exprimer adéquatement ses besoins et ses émotions Affectivité

Tableau 2 : Domaines communs dans les divers curricula

Sous-domaines	Exemples d'objectifs issus des curricula
Habiletés expressives : <i>Produire des messages</i> Habiletés d'initiation <i>Vouloir communiquer</i>	Babiller en réponse à des vocalisations ou verbalisations d'autres personnes Vocaliser ou chercher un contact physique pour initier une interaction Utiliser un mode d'expression approprié Utiliser un code oui/non
Habiletés réceptives : <i>Comprendre des messages</i> <i>Habiletés de réponses</i>	Réagir en cessant son activité/action lorsque le partenaire de communication dit « non » Montrer une compréhension du lien entre un objet de référence et l'événement qui y est lié Appliquer des consignes Manifester une sensibilité à la communication non verbale (intonation, mimiques)
Interactions : <i>Habiletés prosociales</i> <i>Usages sociaux</i> <i>Entrer en relation avec différentes personnes</i> <i>Suivre les règles de vie de groupe</i> <i>Manifester de l'intérêt pour la vie de groupe</i>	Établir un contact visuel pendant l'interaction Partager l'attention conjointement sur un objet ou une activité avec autrui Participer à un jeu de groupe Prendre son tour dans l'interaction

Tableau 3 : Domaine de la communication

L'analyse du contenu de chaque domaine prioritaire dans les curricula est précieuse pour en connaître les habiletés sous-jacentes constitutives. Cette analyse peut faciliter la formulation dans les PEI d'objectifs intermédiaires, alors que les exemples d'objectifs constituent une source d'inspiration pour formuler des objectifs spécifiques d'apprentissage.

### Conclusion

Six domaines ont pu être identifiés comme prioritaires dans ces curricula : la cognition, la communication, le fonctionnement sensorimoteur, les soins, les interactions sociales et l'affectivité. Ces domaines sont également cités dans les ouvrages de référence concernant les tenants et aboutis-

sants de l'enseignement proposé aux apprenants polyhandicapés (Imray & Hinchcliffe, 2014; Lacey et al., 2015). Une vue d'ensemble des aptitudes, limites, besoins d'assistance et centres d'intérêt de tout apprenant polyhandicapé devrait être réalisée dans ces domaines à l'aide d'évaluations régulières, afin de fixer les objectifs d'apprentissage à court, moyen et long terme. Ainsi, l'appui sur un ou plusieurs curricula au sein des structures scolaires spécialisées et établissements pour adultes polyhandicapés peut-il servir de cadre de référence pour baliser les interventions prioritaires. Les curricula contiennent en outre de nombreuses et précieuses indications sur les différentes stratégies pédagogiques à privilégier avec

ce public singulier, ainsi que sur le déroulement des évaluations. Ils proposent également des supports et outils d'apprentissage, ainsi que des références bibliographiques pour approfondir certaines thématiques.

Cependant, il convient d'utiliser de manière réfléchie les curricula. Ces derniers ne doivent pas être suivis à la lettre, les objectifs et stratégies choisis devant être toujours adaptés aux besoins spécifiques de chaque apprenant, et faire sens dans leur contexte de vie. L'utilisation de progressions pédagogiques ne doit pas non plus enfermer les apprenants dans la nécessité de passer à telle ou telle nouvelle étape – qui ne sera pas forcément appropriée pour chacun (Maes, 2020; Petitpierre & Rolfo, 2019). De plus, le processus d'apprentissage ne devrait pas être considéré comme un processus linéaire de progrès, mais inclure également le transfert de compétences existantes dans d'autres situations, une diminution des soutiens dans certaines activités, ou encore une augmentation de la participation active de l'apprenant, voire l'entretien des compétences en cas de trouble évolutif (Maes, 2020).

Il serait judicieux que les établissements accueillant des apprenants polyhandicapés qui voudraient créer leur propre curriculum s'inspirent des curricula existants, en connaissant le cadre conceptuel sur lequel ils sont basés, ainsi que leurs avantages et inconvénients. L'essentiel est de garder à l'esprit que « nous devons aménager le curriculum pour qu'il s'adapte à l'apprenant plutôt que d'aménager l'apprenant pour qu'il s'adapte au curriculum » (Imray & Hinchcliffe, 2014, p. 29). La réflexion sur le contenu du curriculum doit constituer un agitateur stimulant au sein des équipes, afin qu'il réponde aux besoins des apprenants polyhandicapés qu'elles accom-

pagnent et permette d'étendre leur accès aux apprentissages (Lawson et al., 2015).

## Références

- Curriculum and Qualifications Group. (2006). *Routes for Learning. Assesment materials for learners with profound learning difficulties and additional disabilities*. Welsh Assembly Government.
- Éducation et enseignement supérieur Québec. (2020). *Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde. Programme de formation de l'école québécoise*.
- Imray, P., & Hinchcliffe, V. (2014). *Curricula for Teaching Children and Young People with Severe or Profound and Multiple Learning Difficulties*. Routledge.
- Lacey, P., Ashdown, R., Jones, P., Lawson, H., & Pipe, M. (Eds.). (2015). *The Routledge Companion to Severe, Profound and Multiple Learning Difficulties*. Routledge.
- Lawson, H., Byers, R., Rayner, M., Aird, R., & Pease, L. (2015). Curriculum models, issues and tensions. In P. Lacey, R. Ashdown, P. Jones, H. Lawson, & M. Pipe (Eds.), *The Routledge Companion to Severe, Profound and Multiple Learning Difficulties* (pp. 233-245). Routledge Companions.
- Maes, B. (2020). De l'éducation des élèves présentant un polyhandicap. *La Nouvelle Revue Éducation et Société Inclusive*, (88), 121-134.
- Norwich, B., & Lewis, A. (2007). How specialized is teaching children with disabilities and difficulties? *Journal of Curriculum Studies*, 39(2), 127-150. <https://doi.org/10.1080/002202070601161667>
- Petitpierre, G. (2014). *Mallette socio-pédagogique pour l'accompagnement des personnes adultes avec un polyhandicap ou une déficience intellectuelle sévère*. Lausanne : Fondation Eben-Hézer ; Fribourg :

Université de Fribourg : Genève : Université de Genève.

Petitpierre, G., & Rolfo, A. (2019). Les interventions éducatives dans le champ du polyhandicap. In P. Brun & D. Mellier (Eds.), *12 interventions en psychologie du développement* (pp. 16-31). Dunod.

Petitpierre, G., & Squillaci, M. (2020). Pédagogie et polyhandicap: quels enjeux et conditions pour l'apprentissage de la personne polyhandicapée? *La Nouvelle Revue Éducation et Société Inclusives*, (88), 51–65.

Rodi, A. (2013). *Projet «PER-EDISP». Projet d'adaptation du Plan d'Etude Romand pour les élèves ayant une déficience intellectuelle sévère/profonde ou un polyhandicap.*

Routes for Learning Advisory Group. (2020). *Routes for Learning: Guidance*. Welsh Government.

South Lanarkshire Council. (2015). *The South Lanarkshire Framework for Supporting Pupils with Severe and Profound Learning Needs. Curriculum for excellence*. Education Resources.



*Dre Juliane Dind*  
Lectrice et chercheuse  
Département de Pédagogie Spécialisée,  
Université de Fribourg  
Directrice du Petit Conservatoire du  
Polyhandicap  
[juliane.dind@unifr.ch](mailto:juliane.dind@unifr.ch)



*Lorette Thiévent*  
Éducatrice spécialisée  
Fondation les Perce-Neige  
[lorette.thievent@unifr.ch](mailto:lorette.thievent@unifr.ch)

## Impressum

**Revue suisse de pédagogie spécialisée**  
**3/2021, septembre 2021, 11<sup>e</sup> année**  
**ISSN 2235-1205**

### Éditeur

Fondation Centre suisse  
de pédagogie spécialisée (CSPS)  
Maison des cantons  
Speichergasse 6, Case postale, CH-3001 Berne  
Tél. +41 31 320 16 60  
[csps@csps.ch](mailto:csps@csps.ch), [www.csps.ch](http://www.csps.ch)

### Rédaction et production

Contact : [redaction@csps.ch](mailto:redaction@csps.ch)  
Responsable : Romain Lanners  
Rédaction : François Muheim, Melina Salamin  
Coordination du dossier : Juliane Dind  
Documentation et relecture : Géraldine Ayer  
Layout : Werd & Weber Verlag AG

### Parution

Mars, juin, septembre, décembre

### Décalé rédactionnel

Pour le n°1, mars 2022: 1<sup>er</sup> novembre 2021  
Pour le n°2, juin 2022: 1<sup>er</sup> février 2022

### Annonces

[annonces@csps.ch](mailto:annonces@csps.ch)  
Prix : dès 220.– TVA exclue  
Tarifs et infos : [www.csps.ch/annonces](http://www.csps.ch/annonces)

### Tirage

500 exemplaires

### Impression

Ediprim SA, Bienne

### Abonnement annuel

Numérique : CHF 37.40 (TVA incluse)  
Papier : CHF 42.40 (TVA incluse)  
Combiné : CHF 47.40 (TVA incluse)

### Numéro unique

Papier : CHF 11.– (TVA incluse), plus port  
Numérique : CHF 10.– (TVA incluse)

### Reproduction

Reproduction des articles autorisée avec  
accord préalable de l'éditeur.

### Informations

Les textes publiés dans cette revue sont de  
la responsabilité de leurs auteur-e-s. Ils ne  
réflètent pas forcément l'avis de la rédaction.

Pour plus d'information  
[www.csps.ch/revue](http://www.csps.ch/revue)

