

Céline Chatenoud et Britt-Marie Martini-Willemin

Une décennie de la formation en éducation précoce spécialisée

La formation de pédagogue en éducation précoce spécialisée (EPS) a été légitimée, à l'échelle helvétique, en juin 2008, par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). En 2012, la première cohorte d'étudiants à la Maîtrise universitaire en pédagogie spécialisée, orientation éducation précoce spécialisée (MAEPS) en Suisse romande a, dès lors, été lancée. Cette reconnaissance marque ainsi un tournant important non seulement en ce qui concerne la légitimation politique du travail de pédagogue en EPS en Suisse, mais aussi en ce qui a trait à la nécessité du développement de la recherche et de la formation universitaire dans le domaine.

À dix ans de la création de la MAEPS, l'intention de ce dossier thématique est de mettre en valeur une part de ce que les étudiants y acquièrent « en matière de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, les compétences nécessaires pour pouvoir exercer une activité de soutien préventif et éducatif auprès d'enfants dont le développement est mis en danger » (CDIP, 2008). Quatre anciennes étudiantes diplômées ont ainsi été sollicitées pour faire part des résultats de leur mémoire de maîtrise, de concert avec une enseignante-chercheuse dans le domaine. Leurs contributions permettent d'illustrer trois axes paradigmatiques essentiels qui nourrissent le développement de l'EPS dans une perspective inclusive, soit : 1) celui de la prise en compte et de la valorisation de la diversité chez tous les enfants ; 2) celui de l'accès universel aux apprentissages et du soutien à des contextes éducatifs naturels de qualité ; et, enfin, 3) celui de la collaboration entre les parents

et les professionnels qui se tisse en EPS et nourrit le développement de l'enfant.

Valorisation de la diversité

Le texte de Magali Charlet et Myriam Gremion s'inscrit sur le premier axe. Il présente les résultats d'une recherche ayant appréhendé les effets rapportés par des éducatrices en crèche de l'expérimentation de séquences de lectures-discussions portant sur la richesse de la diversité dans la nature humaine, afin de sensibiliser les jeunes enfants à la différence. Leur contribution montre à bon escient l'importance pour les praticiens d'être soutenus non seulement en vue de « dépister de façon précoce les facteurs qui limitent ou mettent en danger le développement de l'enfant » (CDIP, 2008, Art.3 pt. 3), mais aussi pour dénormaliser la différence en valorisant le caractère unique de chaque individu dans le groupe (Aucoin & Vienneau, 2010). Leurs résultats démontrent aussi le bien-fondé pour les pédagogues en EPS d'offrir une lecture en positif de l'évaluation de l'enfant ayant des BEP, orientée sur ses forces et compétences existantes ou émergentes dans sa zone proximale de développement.

Accès universel aux apprentissages et soutien

Le deuxième axe est alimenté par le texte de Delphine Dayer et Florence Wolfahrt Schillinger qui fait état des pratiques actuelles des pédagogues en EPS, en contexte éducatif familial comme collectif, pour favoriser l'émergence de la littératie chez les enfants non-voyants. Ces pratiques s'inscrivent ainsi pleinement dans l'objectif attendu de

la formation « d'accompagner et de soutenir l'enfant dans l'environnement familial ou dans les structures d'accueil, au maximum pour une durée de deux ans après le début de la scolarité »¹. Ils démontrent aussi combien le soutien des pédagogues en amont de l'entrée à l'école est essentiel à la réussite éducative et scolaire des jeunes enfants. Il est à noter du reste qu'en Suisse, selon les dernières estimations conjointes de la Statistique de la pédagogie spécialisée de l'année scolaire 2019/20 et de l'Office fédéral de la statistique (OFS), ces enfants ayant des BEP représentent entre 3,2 et 4,6 % de l'ensemble de la population scolaire, soit près de 7 000 des 179 132 élèves du degré primaire 1-2 Harnos (Lanners, 2021 ; OFS, 2021). Ce nombre était en croissance au niveau mondial au cours des dernières années (Organisation de coopération et de développement économiques, 2017). Ainsi, il apparaît essentiel, en recherche comme dans la pratique, d'identifier les processus et les modalités du soutien formel à apporter aux milieux éducatifs afin de favoriser la transition de ces jeunes enfants vers l'école (Turnbull & Aldersey, 2014 ; Wustmann & Simoni, 2016).

Pouvoir d'agir et collaboration parents-enfants

Le dernier axe est nourri par deux textes complémentaires. Les deux apports ont en commun de s'inscrire pleinement dans l'objectif énoncé de la CDIP pour le métier de professionnel en EPS qui doit « collaborer avec les parents ou les autres personnes

chargées de l'éducation pour évaluer le développement de l'enfant, ainsi que pour déterminer et atteindre un certain nombre d'objectifs de soutien et d'éducation »¹. Cependant, les écrits montrent aussi la nécessité de penser les pratiques auprès des familles dans un mode partenarial, où chaque parent peut s'engager à sa manière propre pour contribuer au développement de son enfant, en étant guidé par des offres multiples et structurées par les professionnels. Le premier texte d'Aude Hussy et Ayala Borghini présente, en ce sens, une étude exploratoire permettant de cerner les apports d'un outil d'observation commun entre les parents d'enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) et les professionnels. Cet outil permet aux parents et aux professionnels non spécialisés en autisme de réfléchir ensemble aux particularités sensori-motrices de jeunes enfants (2-6 ans). Le texte suivant de Sandra Tamborino Lopes et Britt-Marie Martini-Willemin complète la discussion par une étude portant sur la perception parentale des pratiques d'intervention à domicile des pédagogues en EPS. Les autrices permettent de faire état de la situation des pratiques en lien avec les approches centrées sur les besoins des familles et les progrès qui restent à entreprendre dans ce sens.

Dans l'ensemble, ce dossier thématique² devrait amener le lectorat à explorer les réalités actuelles des pédagogues en Suisse romande, tout comme la richesse des

¹ CDIP (2008, Art. 3, pt. 3).

² Nous tenons à souligner la contribution porteuse à ce numéro de *Manuelle Chaskar-Beuchat* et *Fatine Souissi*, assistantes de l'équipe Prévention, Intervention, Soutien en Education Précoce Spécialisée, de l'Université de Genève.

connaissances et compétences constitutives de leur métier. Aussi, ce numéro est pensé pour offrir une sensibilisation aux enjeux qui se dessinent dans le futur quant aux processus et aux actions concrètes à mettre en œuvre, afin d'offrir une éducation précoce de qualité, fondée sur les avancées de la recherche dans ce domaine. Ils reflètent les *new trends*, impulsées dans la formation MAEPS, à la lumière des recherches récentes en EPS.

Références

- AuCoin, A., & Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation. Proposition d'un nouveau paradigme. In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2^e éd., pp. 63–86). Presses de l'Université du Québec.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2008). *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes dans le domaine de la pédagogie spécialisée (orientation éducation précoce spécialisée et orientation enseignement spécialisé)*. https://edudoc.ch/record/29971/files/Regl_Sonderpaed_f.pdf
- Lanners, R. (2021). Nouveaux regards sur la pédagogie spécialisée en Suisse : analyse de la récente statistique suisse. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 11(2), 39–45.
- Office fédéral de la statistique (OFS). (2021). *Transitions et parcours de formation dans l'école obligatoire. Analyses longitudinales dans le domaine de la formation*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/educationscience.asset-detail.16804390>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2017). *Résumé des principaux résultats de « Petite enfance, grands défis 2017 : Indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*. <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/Resume-des-principaux-resultats-de-petiteenfance-grands-defis-2017.pdf>
- Turnbull, A. P., & Aldersey, H. M. (2014). Présentation générale du modèle des systèmes familiaux (en anglais family system framework) : de la conceptualisation à l'application. In C. Chatenoud, J.-C. Kalubi, & A. Paquet (Eds.), *La famille et la personne ayant un trouble du spectre de l'autisme : comprendre, soutenir et agir autrement* (pp. 7–30). Éditions Nouvelles.
- Wustmann, S. C., & Simoni, H. (2016). *Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse : document national de référence sur la qualité dans le domaine de la petite enfance*. <https://www.unesco.ch/wp-content/uploads/2017/03/FRÜHKINDLICHE-BILDUNG-FR-1.pdf>



Céline Chatenoud
Professeure associée,
directrice de la
MAEPS
Université de
Genève
celine.chatenoud@unige.ch



Dre Britt-Marie
Martini-Willemin
Chargée
d'enseignement
Université de
Genève
britt-marie.martini-willemin@unige.ch