

Céline Chatenoud, Myriam Gremion et Britt-Marie Martini Willemin

Maîtrise en éducation précoce spécialisée en Suisse romande 10 ans passés, 10 ans projetés

Résumé

Cet article présente une articulation entre la structure et les contenus clés du plan d'étude de la MAEPS ainsi que les enjeux actuels, tant au niveau scientifique que sur les terrains de pratique en éducation précoce spécialisée. Il rappelle que l'EPS ne peut plus uniquement être centrée sur l'individualisation des modalités d'évaluation, d'intervention et de suivi pour le jeune enfant ayant des besoins éducatifs particuliers. Elle vise tout autant le développement d'environnements éducatifs inclusifs pour tous les enfants que la construction d'un réel partenariat avec les familles.

Zusammenfassung

Dieser Artikel verbindet die Struktur und die Schlüsselinhalt des Studienplans MAEPS (Maîtrise universitaire en pédagogie spécialisée, orientation éducation précoce spécialisée) mit aktuellen Herausforderungen; aus Sicht sowohl der Wissenschaft als auch der Praxis der Heilpädagogischen Früherziehung. Die Heilpädagogische Früherziehung kann sich nicht mehr nur auf die individuelle Beurteilung, Intervention und Begleitung der Kleinkinder mit besonderem Bildungsbedarf konzentrieren. Sie zielt vielmehr darauf ab, ein inklusives Bildungsumfelds für alle Kinder zu entwickeln und eine Partnerschaft mit den Familien aufzubauen.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2022-12-01

Le contexte de la formation en éducation précoce spécialisée

La Maîtrise dans le domaine de la pédagogie spécialisée, orientation éducation précoce spécialisée (MAEPS) dispensée en Suisse romande par l'Université de Genève (UNIGE) et la Haute École pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud) fête ses 10 ans cette année¹. Cet anniversaire arrive dans un contexte où le droit fondamental à une éducation non discriminante et inclusive pour tous les jeunes enfants est de plus en plus respecté, mais où des efforts sont encore nécessaires pour augmenter l'accès et la qualité des environnements éducatifs de la petite enfance (Cologon, 2014 ;

UNESCO, 2019). Les 10 ans de la MAEPS se situent également à une étape où les services d'éducation précoce spécialisée (EPS) à domicile sont structurés afin d'offrir un meilleur soutien à l'enfant et ses parents dès l'identification de besoins éducatifs particuliers (BEP). Cependant, de nouveaux enjeux se dessinent aujourd'hui pour assurer des services offerts à l'ensemble des membres des familles, dans leur diversité, et en continuité depuis les premières suspicions de difficultés développementales chez l'enfant jusqu'à son entrée à l'école (Camard et al., 2022).

En résonance avec ces défis actuels et en vue de les dépasser, les formateurs responsables de la MAEPS sont amenés à faire évoluer le programme au fil de ces prochaines décennies.

¹ Pour plus de détails sur les fondements historiques de la MAEPS, voir le numéro spécial sur l'EPS de la Revue suisse de pédagogie spécialisée suisse du CSPS (<https://szh-csps.ch/r2022-06/>)

Il est question de s'assurer que les étudiants de la MAEPS puissent acquérir des connaissances fondées sur la recherche récente dans le domaine de l'EPS, tout en étant aptes à les mobiliser sur les terrains de pratiques et provoquer les transformations souhaitées.

Pour ce faire, les formateurs responsables de la MAEPS peuvent compter d'une part sur un plan d'étude cohérent, pointu et attractif, construit grâce à la complémentarité des ressources et des compétences des formateurs chercheurs des deux hautes écoles. En ce sens, la formation a été pensée dès son origine sur une organisation permettant une articulation judicieuse entre théorie et pratique et un référentiel de compétences structuré². Ainsi, en vue de l'obtention des 90 crédits ECTS du cursus, les étudiants de la MAEPS sont amenés à se former dans cinq axes complémentaires

D'autre part, outre les acquis associés au fonctionnement du programme dans sa mouture actuelle, les formateurs responsables du programme MAEPS sont aussi appelés à le faire évoluer au fil de la recherche florissante dans le domaine. Il s'agit de rendre tangibles pour les étudiants de la formation, les enjeux actuels au cœur du déploiement de la recherche, tout comme de l'intervention en EPS. C'est à ces conditions qu'ils pourront transformer les pratiques de demain dans le domaine de la petite enfance. Le présent article propose de faire un état concis de ces enjeux qui présupposent d'une part les métiers de pédagogues en EPS et de chercheurs dans ce domaine et d'autre part qui guident le développement de la MAEPS pour les prochaines années.

Axe 1 : Domaine théorique	Cours académiques dans trois domaines complémentaires : les développements atypiques, la collaboration parents-professionnels et l'éducation inclusive (18 ECTS).
Axe 2 : Domaine pratique	Deux stages dans des contextes distincts (contexte familial et contexte institutionnel collectif) et d'une formation aux approches sensorielles, motrices et instrumentales (21 ECTS).
Axe 3 : Séminaires d'intégration	Approfondissement de thématiques importantes en EPS (notamment la prématurité, la collaboration avec les familles, la paralysie cérébrale et les troubles du tonus, le cadre légal et politique de l'EPS), ainsi que la présentation de services, prestataires en EPS et en petite enfance (SEI, CPHV, ECES, Centres d'intervention en autisme, crèches, etc.) (12 ECTS).
Axe 4 : Préparation à la recherche	Cours sur la méthodologie de l'observation ainsi que sur la méthodologie de recherche en EPS (15 ECTS).
Axe 5 : Mémoire de fin d'étude	Travail de recherche clôturant le programme (24 ECTS).

² Pour plus de précision sur le référentiel de compétences de la MAEPS, consulter le lien suivant : <https://www.unige.ch/fapse/files/7915/0099/2344/referentiel-competences-maeps-fps-hep-vaud.pdf>

Du soutien à l'enfant ayant des BEP à une vision écosystémique en EPS

Les chercheurs pionniers dans le domaine de l'EPS ont longtemps orienté leurs travaux sur l'enfant et les écarts de certains à la norme attendue dans les différents domaines du développement (Bricker et al., 2018). Ancré alors dans un paradigme positiviste empiriste de l'intervention, leur rôle était de détecter le plus rapidement possible des anomalies développementales chez le jeune enfant afin d'intervenir en vue de sa réadaptation précoce. Cependant, de cette vision axée sur la réhabilitation de l'enfant, la recherche et les pratiques en EPS se sont mues vers une vision plus écosystémique prenant en compte les différents systèmes et personnes agissants dans ces systèmes et influençant son développement (Cologon, 2014). Ainsi, il apparaît incontournable actuellement en EPS de considérer la dynamique existante entre les caractéristiques de l'enfant, ses interactions avec les personnes de son environnement (membre de la famille, professionnels, etc.) et le milieu culturel et social dans lequel ces interactions se déroulent.

Cette vision écosystémique de l'enfant fait partie intégrante du plan d'étude de la MAEPS. Ainsi, au-delà des actions pour soutenir l'enfant dans sa zone proximale de développement, la formation invite les étudiants à réfléchir et recourir à d'autres formes d'activités de soutien déployées à des niveaux plus distaux de l'enfant ou entre les différents systèmes l'entourant. La formation est aussi projetée pour sensibiliser les étudiants à l'importance d'une meilleure continuité entre les différentes sphères de vie de l'enfant et de ses parents ainsi qu'à une accessibilité accrue aux différents services en santé, éducatifs et sociaux pour les familles. À titre d'exemple, les

étudiants sont amenés à approfondir leur connaissance sur le rôle du pédagogue en EPS comme coordonnateur des services, inclusifs ou spécialisés, en petite enfance, ainsi que sur la portée du travail transdisciplinaire entre les partenaires (King et al., 2009).

Cette vision écosystémique de l'enfant fait partie intégrante du plan d'étude de la MAEPS.

D'une évaluation standardisée à une évaluation autonomée en contexte naturel

En filigrane de la vision écosystémique du développement de l'enfant, des avancées ont été récemment accomplies en EPS en ce qui a trait aux outils de mesures destinés à observer et évaluer les jeunes enfants. Les dispositifs ont en effet évolué de mesures standardisées et normées sur le jeune enfant à développement typique vers une instrumentation autonomée, axée sur l'apprentissage en contexte naturel. Les outils d'observation générés permettent ainsi de relier l'évaluation à l'intervention et au soutien en suivant la trajectoire développementale propre de l'enfant ayant des BEP. Ces avancées sont réfléchies dans le programme de formation de la MAEPS en vue d'appréhender les aptitudes et niveaux de compétences des jeunes enfants par le biais d'approches et d'outils ayant une validité sociale élevée. Spécifiquement, les outils de dépistage de difficultés développementales, comme le *Age and Stage Questionnaire* (Squires & Bricker, 2009), défendent et rendent effective la participation des parents aux côtés des professionnels du terrain et dans un même élan permettent une meilleure adéquation des services au contexte familial.

Dans le cursus MAEPS, les étudiants sont ainsi amenés à développer leur boîte à outils pour dépister précocement les difficultés développementales des jeunes enfants avec les acteurs proximaux de leur environnement. De cette manière, conformément aux objectifs formulés dans le règlement de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP, 2008) concernant le métier de pédagogue en EPS, les étudiants de la MAEPS sont amenés à consolider leurs connaissances et déployer leurs compétences pour opérer dans une visée de prévention primaire (réduction des facteurs de risque associés au retard de développement chez l'enfant) et secondaire (intervention en vue d'assurer le développement optimal du jeune enfant et prévenir les futures complications). Ils sont aussi formés à agir dans une visée de prévention tertiaire en mettant en place des mesures permettant au jeune enfant identifié comme ayant des BEP d'utiliser l'ensemble de ses capacités et d'augmenter sa participation sociale ; ceci en modulant les facteurs de protection relativement aux facteurs de risque dans les différents contextes éducatifs (famille, crèche, école, etc.).

D'une approche centrée sur la famille à des actions pour l'ensemble des familles

En plus de l'approche écosystémique et du déploiement d'évaluation ciblée et validée socialement pour le bien de l'enfant, l'approche centrée sur la famille (Dunst & Espe-Sherwindt, 2016) ainsi que le travail en partenariat avec les parents (Turnbull & Aldersey, 2014) ont été largement décrits comme essentiels en EPS. Ainsi, depuis près de quatre décennies, les efforts ont été conduits afin d'intervenir en s'adaptant aux

besoins des parents et au fonctionnement de la famille dans une forme de collaboration étroite, impliquant un haut niveau d'interdépendance entre les parents et les professionnels. Plus récemment, le soutien dans le domaine est aussi pensé plus largement en proposant des activités et des offres à différents groupes ou à l'ensemble des familles bénéficiant des offres de l'EPS pour favoriser l'engagement parental et soutenir la qualité de vie familiale. Dans cette voie, la question de la différenciation des pratiques professionnelles en fonction de la diversité des familles est au cœur des réflexions (Chatenoud & Odier Guedj, 2022). À titre d'exemple, il s'agit de réfléchir non plus seulement aux besoins de soutien exprimés pour une famille lors des étapes qu'elle traverse en petite enfance (comme l'annonce du diagnostic, l'accès aux services ou encore l'entrée à l'école), mais aussi pour un groupe de familles dont les enfants fréquentent un même établissement, une même école, un même service éducatif spécialisé ou encore expérimentant une trajectoire de services similaire.

Au sein de la formation MAEPS, les étudiants sont ainsi accompagnés pour contribuer à étendre le partenariat parents-professionnels nécessaires pour soutenir l'adaptabilité des parents en fonction des besoins éducatifs de leur enfant et également ceux exprimés par l'ensemble des membres de la famille. À titre d'exemple, les étudiants sont amenés à consolider leurs connaissances sur les besoins affectifs et les difficultés d'adaptation que peuvent manifester la fratrie, ou encore les besoins économiques et de loisirs qui sont criants pour de nombreux parents d'enfant à BEP. Il s'agit aussi de renforcer la formation relativement aux types de soutien instrumental, émotionnel ainsi qu'informationnel à

déployer auprès de l'ensemble des familles pour répondre à leurs besoins exprimés collectivement, dans une visée émancipatoire (Camard et al., 2022).

Passer de l'intégration d'un enfant à BEP à l'éducation inclusive pour tous les enfants

Enfin, un dernier axe incontournable actuellement dans la formation MAEPS concerne non plus seulement l'enfant à BEP et ses parents, mais également les milieux éducatifs extrafamiliaux et les professionnels en marche vers l'éducation précoce inclusive (Cologon, 2014 ; UNESCO, 2019). Ainsi, les fondements philosophiques, éthique et politiques de l'éducation inclusive sont enseignés aux étudiants de la MAEPS. De plus, la recherche alimentant les fondements empiriques du développement de communautés éducatives plus inclusives est aussi partagée avec les étudiants. L'ensemble leur permet d'œuvrer dans la planification et la mise en œuvre d'activités en EPS adressées à tous les enfants identifiés ou non comme ayant des BEP en petite enfance. La formation à des approches multiniveaux (p.ex. Hemmeter, 2021) pour soutenir les interactions entre pairs et le développement socioémotionnel de chacun en collectivité est articulée avec l'identification des facteurs et des modèles favorables au déploiement d'environnements éducatifs de qualité en petite enfance (Booth & Ainscow, 2006). Ainsi sont mis en exergue les voies propices pour que les professionnels des milieux éducatifs préscolaires et scolaires puissent construire des environnements d'apprentissage et des programmes accessibles pour tous les enfants en déployant des objectifs, stratégies, approches et ressources permettant de minimiser, voire

de supprimer, les obstacles à l'apprentissage et à la participation du jeune enfant (Carrington et al., 2020).

Perspectives et conclusion

L'intention principale de la présente contribution est d'offrir une vue générale des enjeux actuels en EPS, mus en axes majeurs qui guident les formateurs responsables du développement de la maîtrise en EPS en Suisse romande. À la lumière des quelques éléments évoqués en amont, il apparaît clairement que l'EPS ainsi que la formation dans le domaine renvoient à un ensemble de connaissances et de compétences qui ne sont pas seulement associées aux jeunes enfants ayant des BEP et à leurs familles, mais à l'ensemble des enfants et de leurs familles. Elles sont aussi étroitement liées au déploiement de compétences des pédagogues en EPS tant dans des environnements proximaux (famille, crèche, etc.) que plus distaux (défense des droits et intérêts des enfants et de leur familles, coordination et réorganisation des modèles de service, formation continue, etc.).

Dès lors et outre ces enjeux, d'autres défis importants pour les formateurs responsables du programme MAEPS se profilent dans les prochaines décennies. Ils sont principalement associés à la double visée de cette maîtrise qui est à la fois qualifiante en recherche et professionnalisante sur le terrain helvétique (CDIP, 2008).

D'une part, pour le volet de la recherche, il apparaît important que les formateurs continuent à suivre l'avancée des savoirs dans les réseaux internationaux de recherche en EPS et qu'ils déploient également des efforts pour que des études scientifiques se multiplient en contexte suisse (mémoires de maîtrise, doctorats ainsi que des recherches financées par l'obtention de

fonds nationaux et internationaux). La multiplication de travaux de recherche en EPS dans les hautes écoles romandes (soit l'UNIGE et la HEP Vaud) soutiendra en ce sens la production de connaissances permettant de répondre plus localement aux besoins du terrain helvétique – et spécifiquement romand – et dans un même élan de nourrir la formation initiale et continue en EPS, incluant le cursus MAEPS.

D'autre part, pour le volet professionnalisant, il s'agira d'assurer la pleine croissance de la MAEPS en filigrane de la reconnaissance du titre au niveau fédéral (CDIP, 2008) et en permettant de mieux faire connaître la pertinence du développement de cette profession dans les contextes accueillant des enfants à BEP entre 0 et 6 ans. En ce sens, les formateurs responsables de la MAEPS devront s'assurer de consolider leur collaboration régulière avec les représentants professionnels de services en EPS (services éducatifs itinérants, centres hospitaliers, centres d'intervention en autisme, crèches et garderie, classe 1P, 2P, etc.). Ils pourront ainsi *in fine* joindre leurs efforts pour formaliser les lieux d'employabilité des pédagogues en EPS et leurs rôles auprès d'autres professionnels de la petite enfance, dans les différents cantons romands.

Références

- Booth, T., & Ainscow, M. (2006). *Index for inclusion: Developing learning, participation and play in early years and childcare* (2^e éd. rev. et aug.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bricker, D., Xie, H., & Bohjanen, S. (2018). A History of EI/ECSE in the United States: A Personal Perspective. *Journal of Early Intervention, 40*(2), 121137. <https://doi.org/10.1177/1053815118771392>
- Camard, S., Chatenoud, C., & Rivard, M. (2022). « We've got to fight; that's the story of our lives » : Advocacy experience of immigrant families of children with autism spectrum disorder. *Early Years, 32*(3), 115. <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2047898>
- Carrington, S., Sagers, B., Webster, A., Harper-Hill, K. & Nickerson, J. (2020). What Universal Design for Learning principles, guidelines, and checkpoints are evident in educators' descriptions of their practice when supporting students on the autism spectrum? *International Journal of Educational Research, 102*, 101583. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101583>
- Chatenoud, C., & Odier-Guedj, D. (2022). Fostering Family-School-Community partnership with parents of students with developmental disabilities: Participatory action research with the 3D sunshine model. *The School Community Journal, 32*(1), 327-356. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:160915>
- Cologon, K. (2014). *Inclusive education in the early years: Right from the start*. Oxford University Press.
- 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.
- Dunst, C. J., & Espe-Sherwindt, M. (2016). Family-Centered Practices in Early Childhood Intervention. In B. Reichow, B. Boyd, E. Barton & S. Odom (Eds), *Handbook of Early Childhood Special Education* (pp. 37-55). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7_3

Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. M., & Fox, L. (2021). *Unpacking the pyramid model: A practical guide for preschool teachers*. Brooks.

King, G., Strachan, D., Tucker, M., Duwyn, B., Desserud, S., & Shillington, M. (2009). The Application of a Transdisciplinary Model for Early Intervention Services. *Infants & Young Children*, 22(3), 211-223. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181abe1c3>

Squires, J., & Bricker, D. (2009). *Ages and Stages Questionnaire (ASQ): A Parent Completed Child Monitoring System* (3^e éd.). Brooks.

UNESCO. (2019). *Instaurer une politique de la petite enfance. Un investissement pour l'avenir. Éducation et accueil des jeunes enfants / Encouragement précoce en Suisse*. Commission suisse pour l'UNESCO. https://www.unesco.ch/wp-content/uploads/2019/02/Publication_Instaurer-une-politique-de-la-petite-enfance.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. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:147421>

Céline Chatenoud
Professeure associée
Co-présidente de la MAEPS
Université de Genève
Celine.Chatenoud@unige.ch



Myriam Gremion
Chargée d'enseignement
Responsable des stages MAEPS
Université de Genève
Myriam.Gremion@unige.ch



Britt-Marie Martini-Willemin
Chargée d'enseignement
Université de Genève
Britt-Marie.Martini-Willemin@unige.ch

