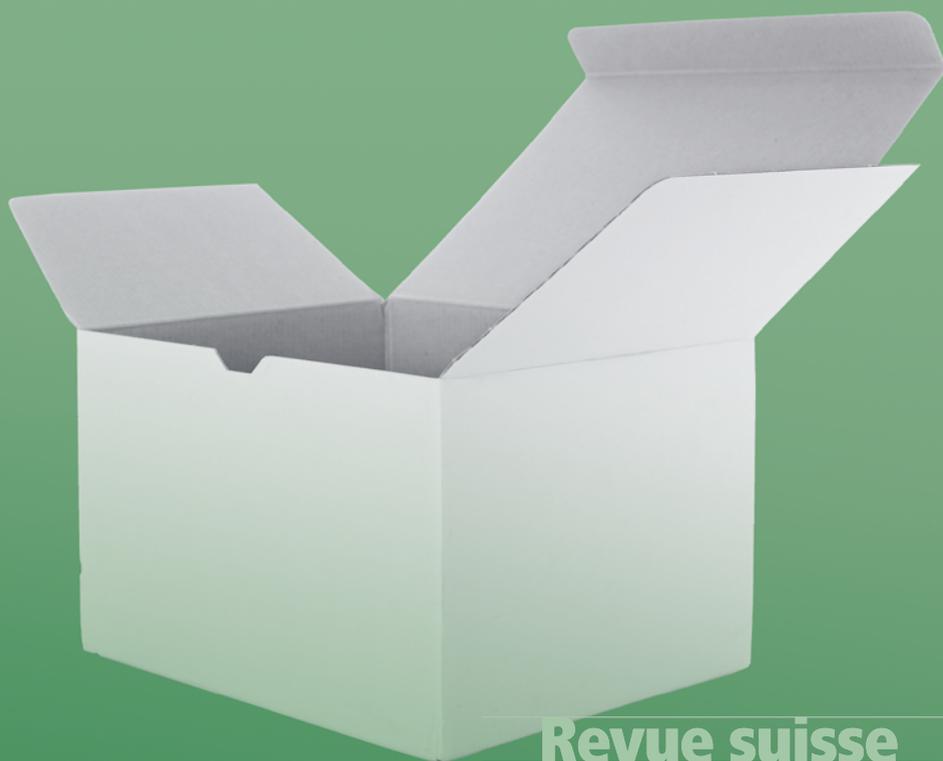




Pratiques éducatives novatrices

- Pratiques inclusives effectives en Valais
- Les besoins des parents



Revue suisse
de pédagogie
spécialisée

Sommaire

Robin Fave Éditorial	3
Tour d'horizon	4
D'une revue à l'autre	6

DOSSIER

Nicolas Bressoud et Philippe Gay Apports de la psychologie positive au domaine de la pédagogie spécialisée	9
Francesca Gerosa, Christian Fischer et Shahaf Michaeli Le syndrome d'Asperger et le théâtre : un projet expérimental pour améliorer les compétences sociales	16
Arnaud Simard, Valérian Cece, Vanessa Lentillon-Kaestner, Cédric Roure et Thierry Blondeau Innovations numériques : apprentissages interdisciplinaires en mathématiques et en éducation physique	23
Gilles Steiner La nature au service de l'enseignement et de l'apprentissage	32
Documentation du dossier	37

VARIA

Coralie Delorme Pratiques inclusives effectives : Quelles expériences ? Quelles transformations ?	38
Valentine Perrelet, Sylvie Ray-Kaeser et Nevena Dimitrova Accès aux services de soutien pour les familles d'enfants présentant des troubles neurodéveloppementaux : les besoins des parents en Suisse romande et leurs propositions d'amélioration	45

TRIBUNE LIBRE

André Tricot Innover pour une école qui contraint moins les élèves	62
Agenda et formation continue / Livres et films / Ressources	54
Impressum	55

Robin Fave

Apprendre durablement

Dans ce numéro nous proposons de découvrir différentes *pratiques éducatives*. Bien que toutes les approches exposées permettent aux élèves de réaliser des apprentissages, nous avons décidé de ne pas parler d'enseignement. L'enseignement, du moins dans le sens commun, a une connotation très *scolaire*, semble plutôt faire référence à l'espace physique *classe* et aux savoirs académiques.

Ici, regardons l'apprentissage non pas comme une exclusivité du lieu *classe*, et plus généralement de l'école, mais plutôt comme un processus qui peut se réaliser dans n'importe quel lieu, à n'importe quel âge et porter tant sur des connaissances « classique » – mathématiques, histoires ou métier – que sur les compétences dites « transversales » – sociales ou organisationnelles par exemple.

Regardons un peu plus loin, quels sont les composantes essentielles pour réaliser des apprentissages durables ? Question difficile à répondre si brièvement et surtout, avons-nous réellement une réponse complète et définitive à cela ? L'expérience, les recherches, les pédagogues, les andragogues et, plus récemment, les sciences cognitives, nous montrent que l'apprentissage constitue un processus actif et complexe qui intègre tant des composantes émotionnelles, sociales que cognitives. *Émotionnelles*, car ces dernières ont un impact non négligeable sur la motivation et l'apprentissage de manière générale¹. Ce dossier thématique débute par ce sujet avec un article de Bressoud et Gay qui propose d'approcher

le lien social et l'émotionnel sous le regard de la psychologie positive, dans le cadre de l'intégration scolaire. *Actif* car l'apprenant semble mieux apprendre s'il est acteur de son apprentissage, mais également s'il parvient à créer des liens avec ses connaissances antérieures et entre les différents savoirs. Gerosa et al. exposent ensuite un projet de théâtre qui permet de réaliser des apprentissages contextualisés et actifs dans le domaine des compétences sociales. Le troisième article (Simard et al.) utilise le numérique et la transdisciplinarité pour permettre aux élèves d'effectuer des apprentissages motivants et plus efficaces. Le dossier se clôture par un entretien avec Gilles Steiner (formateur Silviva) qui nous relate les forces de l'éducation par la nature.

Quand vous parcourez ce numéro, je vous invite à garder en tête que, premièrement, l'innovation et les changements dans les pratiques éducatives n'ont de limites que l'imagination et la volonté de ses acteurs ; aussi, même si certaines approches semblent, à premier abord, difficiles à réaliser selon le contexte, des ressources existent et sont souvent à disposition de toutes et tous. Deuxièmement, même si nous avons quelques fois tendance à « courir après l'objectif », en rentabilisant au maximum le temps à disposition, nous attarder sur le processus d'apprentissage, sur les émotions, et permettre aux apprenants, quel que soit leur âge, de devenir des acteurs actifs de leur formation, ne constituera jamais une perte de temps.



Robin Fave
Collaborateur
scientifique
SZH/CSPS
robin.fave@csp.ch

¹ Voir p. ex. Denervaud et al. (2017). Les émotions au cœur des processus d'apprentissage. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 7(4), 20-25.

Tour d'horizon

Monde – Rapport de l'Unicef : le monde compte près de 240 millions d'enfants handicapés

Le rapport comprend des données comparables au niveau international provenant de 42 pays et couvre plus de 60 indicateurs du bien-être des enfants – de la nutrition à la santé, en passant par l'accès à l'eau et à l'assainissement, la protection contre la violence et l'exploitation, et l'éducation. Ces indicateurs sont ventilés par type et gravité des difficultés fonctionnelles, par sexe de l'enfant, par statut économique et par pays. Le rapport met clairement en évidence les obstacles auxquels les enfants en situation de handicap sont confrontés pour participer pleinement à la vie de leur société et comment cela se traduit souvent par des résultats négatifs sur le plan sanitaire et social.

www.unicef.fr → rechercher → 240 millions

CH – ICT-Formation Professionnelle

ICT-Formation professionnelle Suisse a mis sur pied un nouveau centre de compétences qui conseille et soutient les acteurs de la formation professionnelle, toutes branches confondues, dans leurs projets de numérisation.

www.ict-berufsbildung.ch

CH – Les musées de l'OFC renforcent l'inclusion

L'Office Fédéral de la Culture (OFC) veut promouvoir l'inclusion au sein de ses musées, tant au niveau de l'offre culturelle, de l'accès aux contenus, des aspects architecturaux, des possibilités d'emploi que de la communication. Ces offres concernent aussi bien les personnes qui présentent une déficience intellectuelle, que celles avec un handicap physique.

Les sites internet des différents musées devraient également disposer, à terme, d'une version en langage simplifié.

www.admin.ch → Documentation → Communiqués → Recherche : « office fédéral de la culture », communiqué du 02.12.2022

CH – Rapport de REVISA de l'UCBA

L'Union suisse pour le bien des aveugles (UCBA) a publié, le 1^{er} décembre dernier, le rapport final d'une étude sous la responsabilité de la Haute école intercantonale de pédagogie spécialisée de Zurich (HfH) intitulée « Événements décisionnels à risque dans la prise en charge des enfants atteints de déficience visuelle ». Cette étude a été lancée dans le cadre du projet « REVISA – Identification et reconnaissance de la déficience visuelle en âge (pré)scolaire », suite au constat qu'une partie des enfants avec une déficience visuelle ou une surdité bénéficient d'un soutien pédagogique spécialisé insuffisant. Grâce à ce projet, des bases scientifiques solides sont posées, qui permettront d'améliorer la situation de ces enfants au niveau régional et national. Une deuxième étude sous la responsabilité de l'Institut de pédagogie curative de l'Université de Fribourg (IPC) suivra courant 2022.

www.ucba.ch → Pour les professionnels → Recherche → Rapport de recherche → Déficience visuelle en âge scolaire → « Rapport final [...] »

CH – Monitoring de la numérisation dans l'éducation du point de vue des élèves : deuxième enquête

Le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation a lancé, à l'automne 2020, un projet de monitoring de la numérisation dans l'éducation en coopération avec l'institut de recherche gfs.bern. Les résultats de la première enquête du « Monitoring de la numérisation dans l'éducation du point de vue des élèves » sont parus en mai 2021. La deuxième enquête, dont les résultats sont désormais disponibles, était alors en cours de réalisation.

<https://edudoc.ch/record/222620>

CH – Projet pilote « Wie bitte ? »

Les personnes âgées malvoyantes ou malentendantes cachent souvent longtemps leur handicap. Les mesures simples qui peuvent améliorer leur autonomie sont fréquemment méconnues. Le projet pilote *Wie bitte ?* avait pour but de vérifier si une meilleure connaissance des handicaps sensoriels et des outils simples pouvait aider à améliorer l'autonomie et l'inclusion sociale de ces personnes.

www.ksia.ch (en allemand)

www.edi.admin.ch → BEFH → Aides financières → Du côté des projets

TI – Mise en place d'un réseau de l'inclusion culturelle au Tessin

Le projet avait pour principal objectif de promouvoir la participation directe des personnes en situation de handicap à la vie sociale et culturelle au Tessin, et de mettre sur pied une offre culturelle inclusive et accessible à tous. Dans ce but, un réseau culturel inclusif a été créé sous la forme d'un groupe de travail d'une trentaine de spécialistes

ayant différents handicaps, d'une part, et d'acteurs de la scène socioculturelle tessinoise qui s'engagent en faveur de l'inclusion, d'autre part.

www.edi.admin.ch → BEFH → Aides financières → Du côté des projets
www.kulturinklusiv.ch → prestation → mise en réseau

BE – Postulat « Étudier l'engagement d'assistant-e-s scolaires dans les écoles du canton de Berne, leur formation et la création de la profession d'assistant-e scolaire CFC »

Un député du Grand Conseil bernois a lancé l'idée de créer une nouvelle fonction, celle d'assistant scolaire, dans le but d'épauler davantage les enseignants. L'idée sera débattue lors d'une prochaine session du Grand Conseil. L'association professionnelle des enseignants bernois salue le fait de soutenir le corps enseignant, mais estime que d'autres pistes doivent également être explorées pour soutenir les enseignants.

www.gr.be.ch → Affaires → Rechercher → Numéro → « 2021.RRGR.384 »

D'une revue à l'autre

Un échantillon des articles parus dans la Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik

Isabella C. Bertschi & Christina J. Breitenstein (2021). Sehbeeinträchtigung und Partnerschaft. Herausforderungen und Ressourcen von Paaren, bei denen eine Person eine Sehbeeinträchtigung hat. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (12), 8-15.

L'étude SELODY s'intéresse aux répercussions d'une déficience visuelle sur la relation de couple. Ses résultats montrent que la déficience visuelle peut être pesante aussi bien pour la personne concernée que pour son/sa

partenaire – de nombreux couples témoignent rencontrer des difficultés similaires dans la relation. L'échange régulier ainsi que le soutien mutuel peuvent réduire le sentiment de charge. La déficience visuelle entraîne le risque de voir s'installer un déséquilibre dans le soutien mutuel, ce qui peut avoir des conséquences négatives sur la relation de couple. C'est la raison pour laquelle les professionnel·le·s qui ont, dans leurs activités de conseil ou de thérapie, des contacts avec des personnes vivant avec une déficience visuelle devraient renforcer le couple en tant qu'unité et l'aider ainsi à activer autant de ressources que possible pour gérer la situation.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-12-01

Natalie Zambrino (2021). Entlastungsmöglichkeiten in der Begleitarbeit. Eine Sichtung der Literatur zur Entlastung von begleitenden Angehörigen von Menschen mit Beeinträchtigungen in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (12), 39-44.

Les proches de personnes vulnérables qui assument un travail d'accompagnement jouent un rôle important pour notre société. La politique suisse le reconnaît elle aussi, et

s'intéresse à présent aux mesures de soutien pour ce groupe de personnes. Les mesures de soutien ciblées soulagent les proches qui assument un rôle d'accompagnement dès lors qu'elles sont orientées sur les besoins, adaptées au groupe-cible, accessibles et utilisables. L'aperçu bibliographique suivant souligne la nécessité de soulager les proches assumant un rôle d'accompagnement en Suisse et présente des possibilités pour les décharger, mais aussi les conditions, les défis et les effets qui y sont associés. L'accent est mis sur les proches de personnes en situation de handicap.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-12-05

David Labhart, Cornelia Müller Bösch & Matthias Gubler (2022). Die Hochschule öffnen für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung. Ziele, Standards und Modelle. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (1–2), 29-37.

Cet article offre un aperçu des objectifs et standards d'une ouverture des hautes écoles aux personnes ayant une déficience intellectuelle. Elle présente par ailleurs trois modèles qui peuvent aider à classer les différentes initiatives du développement inclusif des hautes écoles, en les considérant de manière différenciée. Enfin, le projet « écolshiv – Schule inklusiv » sera intégré, à titre d'exemple, dans la réflexion.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-01-04

Thèmes des dossiers 2022

Revue suisse de pédagogie spécialisée

Numéro	Dossier
1 (mars, avril, mai 2022)	Pratiques éducatives novatrices
2 (juin, juillet, août 2022)	Éducation précoce spécialisée
3 (sept., oct., nov. 2022)	Inclusion postobligatoire
4 (déc. 2022, janv., fév. 2023)	Conceptions et dispositifs de formation en pédagogie spécialisée

Une description des thèmes 2022 est disponible sur le site internet du CSPS :

www.csp.ch/revue/themes-2022

Informations auteur-e-s : merci de prendre contact avec la rédaction avant l'envoi d'une contribution sur l'un de ces thèmes ou sur un **sujet de votre choix** : redaction@csp.ch

Lignes directrices rédactionnelles : www.csp.ch/revue

Themenschwerpunkte 2022

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik

Heft	Schwerpunkt	Ankündigung	Einsendeschluss
1–2/2022	Lebenslanges Lernen	10.08.2021	10.10.2021
3/2022	Beratung und Heilpädagogik	10.09.2021	10.11.2021
4/2022	Chancengerechtigkeit in der Bildung	10.10.2021	10.12.2021
5–6/2022	Multiprofessionelle Zusammenarbeit	10.11.2021	10.01.2022
7–8/2022	Erzählte Behinderung	10.01.2022	10.03.2022
9/2022	Freundschaften und Mobbing	10.03.2022	10.05.2022
10/2022	Frühe Bildung: Kooperationen im Frühbereich	10.04.2022	10.06.2022
11/2022	Umgang mit Digitalität	10.05.2022	10.07.2022
12/2022	Inklusive Bildung (Kongress-Thema)	10.06.2022	10.08.2022

Autorinnen und Autoren werden gebeten, so früh wie möglich einen Artikel per Mail anzukündigen.

Die Redaktion entscheidet erst nach der Sichtung eines Beitrages über dessen Veröffentlichung.

Bitte beachten Sie vor dem Einreichen Ihres Artikels unsere Redaktionsrichtlinien unter www.szh.ch/zeitschrift.

Freie Artikel

Nebst Beiträgen zum Schwerpunkt publizieren wir regelmässig auch freie Artikel. Die Redaktion nimmt gerne laufend Ihre Artikel zu einem heilpädagogischen Thema nach Wahl entgegen: redaktion@szh.ch

Dossier – Pratiques éducatives novatrices



Illustration : Peggy Adam

Nicolas Bressoud et Philippe Gay

Apports de la psychologie positive au domaine de la pédagogie spécialisée

Résumé

Les pratiques scolaires inclusives mettent à jour les enjeux liés au développement de relations épanouissantes et au pouvoir d’agir des jeunes à besoins éducatifs particuliers. En cherchant à comprendre les déterminants de l’épanouissement des personnes, des groupes ou des institutions, la psychologie positive est un champ à explorer afin de mieux identifier les freins ou leviers à de tels développements. À travers cet article, nous proposons de clarifier en quoi précisément la psychologie positive peut soutenir la réalisation des aspects sociaux de l’inclusion scolaire.

Zusammenfassung

Inklusive Schulpraktiken zeigen die Herausforderungen mit der Entwicklung erfüllender Beziehungen und der Handlungsfähigkeit junger Menschen mit besonderem Bildungsbedarf. Die positive Psychologie will die wichtigsten Faktoren, die in einem Entfaltungsprozess von Individuen, Gruppen oder Institutionen mitspielen, verstehen. Sie stellt damit einen interessanten Ansatz dar, um Hindernisse, aber auch Ressourcen für eine solche Entwicklung aufzuspüren. Der Artikel diskutiert, in welcher Form die positive Psychologie konkret mitwirken kann, die sozialen Aspekte der schulischen Inklusion umzusetzen.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2022-03-01

Introduction

Le concordat intercantonal sur la pédagogie spécialisée favorise le déploiement de politiques intégratives en Suisse. Chaque canton progresse ainsi peu à peu dans la mise en œuvre de principes qui influencent de manière importante le climat scolaire. L’affaire n’est pas réglée et les enjeux restent importants aux niveaux cantonal, national, voire international (p. ex. Gremion et al., 2017).

Les relations comme principe actif du climat scolaire

Constitué des perceptions concernant les relations interindividuelles de ses acteurs, le climat scolaire restitue partiellement, mais fidèlement, la qualité de tout projet d’inclusion (Bressoud et al., 2021). Si ce dernier se passe bien, il y a fort à parier que

cela transparaîtra à travers le climat de la classe ou de l’établissement. La raison en est que l’inclusion scolaire implique *de facto* une interdépendance de tous les acteurs, qu’ils soient enseignants, parents, élèves avec ou sans besoins éducatifs particuliers (BEP). Penser ce tissu relationnel, dans une perspective systémique, facilite la compréhension de ce défi passionnant (et journalier) que peut constituer une intégration réussie. Ainsi, un climat scolaire positif, dans le contexte de l’inclusion, peut être celui qui caractérise une classe où chaque élève, avec ou sans BEP, se sent reconnu dans son identité et participe pleinement à la vie scolaire.

Si une intégration réussie influence le climat scolaire, la réciproque est aussi vraie : c’est en partie grâce au climat de classe

positif que l'intégration scolaire se passe bien. Cela peut être le cas, par exemple, dans une classe où les élèves ont développé peu à peu des interdépendances positives entretenues par l'enseignant. On pourra alors considérer cette classe comme bien outillée pour appréhender l'expérience de la diversité humaine à travers un projet d'inclusion scolaire (p. ex. Prud'Homme et al., 2017).

Cette dialectique entre climat et inclusion a bien évidemment pour principe actif la question des relations entre acteurs : élèves et enseignants du groupe-classe pour l'essentiel. Des relations dites positives vont être le lieu où chaque enfant, avec ou sans BEP, va nourrir trois besoins psychologiques fondamentaux : les besoins d'affiliation, de compétence et d'autonomie, au sens du pouvoir d'agir ou d'*empowerment* (Bressoud et al., 2020).

La théorie de l'autodétermination pour comprendre les enjeux

Ces trois besoins psychologiques sont bien référencés dans la théorie de l'autodétermination (TAD). La TAD est vue comme une théorie de la motivation considérée comme pertinente pour le bien-être ou l'épanouissement des individus (p. ex. Shankland et al., 2018). Parmi les trois besoins, celui qui concerne l'affiliation indique l'importance, pour chaque enfant, de se sentir appartenir au groupe et d'avoir la possibilité de participer. Le besoin de compétence précise que les enfants, quelle que soit l'hétérogénéité de la classe, souhaitent fondamentalement développer des habiletés ou progresser en regard de buts stimulants et raisonnables. Le troisième besoin, celui d'autonomie, nous rappelle que les élèves ne peuvent pas s'épanouir dans un contexte strictement fermé et contrôlant, sans possibilité d'opérer des choix.

L'ensemble de ces mécanismes sont donc susceptibles de favoriser l'inclusion scolaire sur le plan relationnel (Figure 1).

Favoriser les interdépendances positives et le pouvoir d'agir : quelques propositions

Si le principe actif reste les relations, et considérant les connexions avec les trois besoins psychologiques fondamentaux de la TAD, il peut être pertinent de réfléchir à leur développement.

Apports de la psychologie positive

Formalisée à la fin du siècle dernier, la psychologie positive se définit comme « l'étude des processus et conditions utiles au fonctionnement optimal ou à l'épanouissement des personnes, des groupes ou des institutions » (Gable & Haidt, 2005, p. 104 [trad. libre]). Ayant vécu déjà trois vagues de développement dans sa courte existence, et n'en déplaie aux critiques récurrentes, la psychologie positive ne saurait se réduire à une science du bonheur ou à un prétendu recueil d'injonctions à vivre uniquement des émotions agréables dans un monde résilient (Hansenne, 2021).

Psychologie positive et école

Ce courant de recherche se donne ainsi pour objectif de mieux comprendre et impacter les variables jouant un rôle dans l'épanouissement humain. En cherchant à mettre l'accent sur une bonne vie – caractérisée par la recherche du développement de soi et l'entretien de relations interpersonnelles authentiques – plutôt que sur une vie confortable – résumée par la recherche de satisfactions immédiates – il offre peu à peu des outils permettant de mesurer et mieux saisir le rôle des émotions, des relations, de l'attention ou encore des pensées dans le fonction-

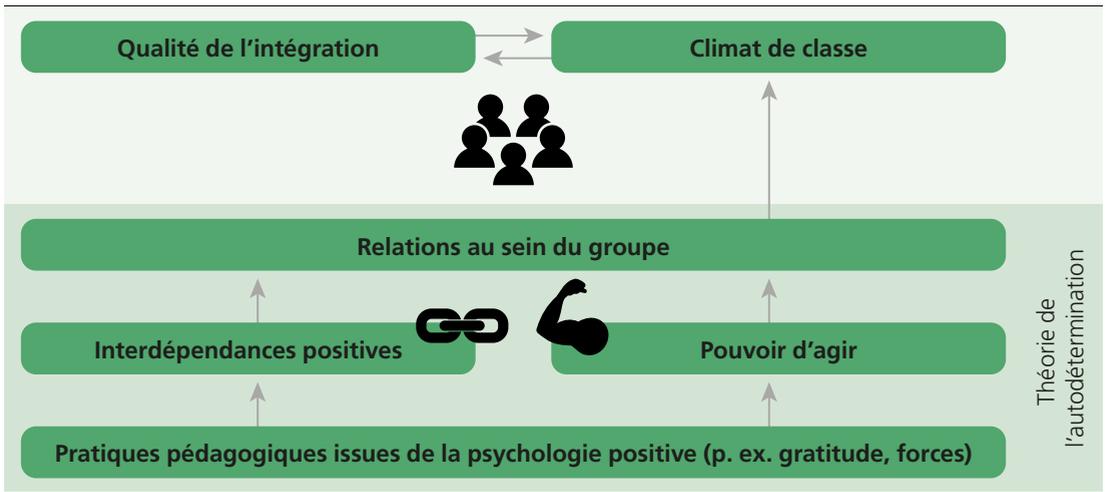


Figure 1 : Proposition de modèle des mécanismes favorisant l'inclusion sur le plan relationnel

nement humain. En contexte scolaire, la psychologie positive va alors proposer, par ce que la littérature internationale nomme la *positive education*, une prise en compte simultanée du développement du bien-être des élèves et de leurs compétences scolaires (Suldo, 2016). Autrement dit, sous la houlette d'une cohorte grandissante d'équipes de recherche, la psychologie positive propose de mieux comprendre, mesurer et développer deux propositions centrales de la *positive education* (White et al., 2015) :

1. un élève heureux apprend mieux ;
2. être heureux s'apprend (aussi à l'école).

Interdépendances et pouvoir d'agir : deux exemples en contexte intégratif

La question de l'épanouissement – apprendre à être heureux – peut être balisée à travers les trois besoins psychologiques fondamentaux présentés au sein de la TAD. Dans ce cadre, les relations interpersonnelles jouent un rôle précieux, nourries par le renforcement des interdépendances positives et du pouvoir d'agir des personnes.

Il y a lieu d'observer, dans les parties suivantes, comment des modèles issus de la psychologie positive peuvent se décliner dans les classes intégratives. Nous veillerons, dans chaque cas, à préciser leur impact sur les interdépendances et le pouvoir d'agir des élèves.

Pratiques de gratitude

Une première série d'exemples concerne les pratiques de gratitude (Shankland, 2016). Différentes études, dans et hors champ scolaire, indiquent que l'entraînement à réaliser des actions de gratitude a un effet sur le sentiment de connexion avec autrui.

En classe, cela se concrétise par des activités pédagogiques au sein desquelles les élèves apprennent peu à peu à orienter leur attention sur les petits événements du quotidien par lesquels ils pourraient ressentir une émotion de gratitude. Les enseignants peuvent ainsi utiliser différents matériaux : un bocal, un panneau de classe ou encore un carnet personnel avec lesquels chaque élève recense, jour après jour, des événements clés.

En général, les enseignants ont une formation pour réaliser ce type d'intervention et la maintenir dans le temps. Le risque est grand que les élèves s'en lassent si la récolte d'événements tourne à une activité vide de sens. Progressivement, les élèves apprennent à reconnaître de plus en plus facilement le rôle que chaque membre du groupe peut jouer. Ils prennent conscience de l'importance des petits gestes de soutien, de solidarité ou d'amitié entre enfants. Ils apprennent à les valoriser au sein des relations entre pairs. Bien plus qu'une question de politesse, ils se rendent compte que l'attitude de leurs camarades – ainsi que leur propre attitude – a un impact positif dans leurs relations et leur propre épanouissement en classe. Voilà du (premier) bon grain pour les interdépendances et le pouvoir d'agir.

Régulation des émotions

Une seconde série d'exemples concerne les activités sur la régulation des émotions (Gay & Bressoud, 2017). Issus des sciences affectives, et repris en psychologie positive, les modèles de compétences émotionnelles nous permettent de considérer un élément clé de nos vies affectives : gérer ses émotions s'apprend et s'enseigne.

Gérer ses émotions s'apprend et s'enseigne.

En classe, on aura ainsi des moyens importants pour aider les élèves à mieux communiquer leurs émotions dans une situation de conflit. En apprenant aux enfants à reconnaître des stratégies adaptées et inadaptées de régulation des émotions, les enseignants permettront à leur public de mieux se connaître les uns les autres et d'approprier les réactions de chacun. Différentes ac-

tivités pédagogiques en découlent. Par exemple, en permettant aux enfants de jouer des saynètes, les enseignants peuvent leur faire expérimenter plusieurs manières de gérer un coup de colère : réévaluer la situation, focaliser son attention sur quelque chose d'apaisant, patienter en respirant un grand coup avant de s'exprimer, etc. Dans chaque cas, les élèves peuvent imaginer quelle stratégie mettre en œuvre en toute sécurité, jusqu'à la prochaine situation réelle. D'autres activités comme la roue des émotions, le volcan des émotions ou le coin des émotions sont utilisées comme médiateurs externes pour guider l'enfant dans l'apprentissage de ses habiletés émotionnelles.

Ces éléments sont certainement très bien connus dans l'enseignement spécialisé (p. ex. dans la prise en charge des troubles du spectre de l'autisme). Une généralisation à l'ensemble de la classe semble tout à fait logique et même souhaitable.

En apprenant à réguler leurs émotions, les élèves apprennent à prendre soin des relations avec autrui. Ils deviennent plus conscients de ce que l'autre peut ressentir. Ils différencient peu à peu l'émotion ressentie par autrui de sa manière de l'exprimer, ouvrant la voie à des pistes adaptées de réaction. Ces habiletés renforcent le sentiment d'appartenir au groupe, de dépendre positivement de lui et de pouvoir y jouer un rôle.

Nous proposons de développer à présent un dernier exemple. Il concerne la taxonomie des forces personnelles. Ceci semble d'autant plus intéressant dans le champ de la pédagogie spécialisée (p. ex. Wehmeyer, 2019), pour favoriser l'émergence de pratiques en parfaite adéquation avec le développement des interdépendances positives et le pouvoir d'agir des individus.

Focus sur l'exemple des forces personnelles

La taxonomie des forces de caractère, ou forces personnelles (Peterson & Seligman, 2004), liste vingt-quatre traits considérés comme ayant un impact dans le développement et le bien-être des individus. Ces forces sont plutôt stables dans le temps bien qu'elles soient dépendantes des contextes dans lesquels elles s'expriment. En partant de signature personnelle – chaque enfant dispose de trois à cinq forces qui sortent du lot – on pourra ainsi identifier en classe un enfant qui fait souvent preuve de gentillesse, de prudence et de sens esthétique. Son voisin, dans son fonctionnement en classe, montrera plutôt de l'humour, une bonne intelligence sociale et un sens du leadership.

Suivre le modèle des forces provoque un basculement dans les relations entre élèves avec l'acceptation de trois postulats :

1. chaque enfant possède les vingt-quatre forces de caractère, avec plus ou moins d'intensité ;
2. les enfants manifestent naturellement certaines forces plus que d'autres ;
3. les comportements peuvent prendre un sens nouveau en matière de forces adaptées, surutilisées ou sous-utilisées.

Ce dernier point mérite une précision importante. Dans le cadre de la vie de la classe, penser les actions des élèves sur le plan d'utilisation des forces provoque une sortie complète de la logique « qualité ou défaut ». Cette logique classique pose problème car elle enferme l'enfant avec des termes statiques et rigides qui ne favorisent pas le développement du pouvoir d'agir des personnes. Par exemple, dire d'un camarade qu'il est timide ou paresseux (plutôt orienté défaut), doué en maths ou intelligent (plutôt orienté qualité) contribue à ca-

tégoriser et figer les personnalités dans la classe. Pire encore, ces catégorisations tendent à déposséder l'enfant de son pouvoir d'agir, l'enfermant dans son rôle et portant implicitement le message : « Tu es comme ça ».

Sortir de cette logique « qualité-défaut » est un vrai avantage. Lorsque les élèves apprennent à reconnaître que « Lucas a fait preuve de persévérance durant l'évaluation de maths » ou que « Marie a montré beaucoup de gentillesse au vestiaire de la piscine quand elle a aidé sa voisine », ils identifient peu à peu leurs pairs sur le plan de ressources dynamiques qui apportent une plus-value au groupe.

En contexte inclusif, il s'agit dès lors de sortir de cette logique figée pour entrer dans la prise en compte dynamique des forces en action des camarades (p. ex. Quinlan et al., 2018). Ainsi, tous les élèves, avec ou sans BEP, peuvent être reconnus dans les forces qui se cachent sous leurs différentes actions en interaction avec le groupe.

Dire d'un camarade qu'il est timide ou paresseux (plutôt orienté défaut), doué en maths ou intelligent (plutôt orienté qualité) contribue à catégoriser et figer les personnalités dans la classe.

En classe, l'enseignant apprendra aux élèves à reconnaître ce qu'est la manifestation d'une force à l'aide de trois indices : performance, plaisir, fréquence. Par exemple, un enfant qui aime régulièrement aller travailler avec des petits jetons de couleurs en les sériant patiemment, sous le regard attentif de ses camarades, peut manifester à ce moment un sens esthétique et de la persévérance. Un autre enfant vers qui les cama-

rades viennent souvent demander conseil dans la résolution de conflits pourra être reconnu pour son intelligence sociale et son leadership.

En axant les interventions pédagogiques autour du développement des interdépendances positives et du pouvoir d'agir des élèves, l'enseignant investit pour des relations saines et durables en classe.

Parmi les activités que l'enseignant peut proposer pour stimuler l'observation et l'utilisation des forces en classe, on peut par exemple citer le détective des forces ou le conseil de coopération. Dans les deux cas, l'enseignant demande aux élèves de réfléchir à des situations passées et d'identifier les possibles forces derrière les comportements de leurs pairs. Les prises de conscience sont régulièrement flagrantes. Les élèves reconnaissent rapidement ce que chacun apporte au groupe, avec ou sans BEP (Bressoud et al., 2018).

Conclusion

Cet article vise donc à proposer une contribution de la psychologie positive au champ de la pédagogie spécialisée. Pour l'essentiel, la psychologie positive peut être vue comme un domaine florissant de modèles permettant de mettre en action des principes éprouvés afin de favoriser une école inclusive. En axant les interventions pédagogiques autour du développement des interdépendances positives et du pouvoir d'agir des élèves, l'enseignant investit pour des relations saines et durables en classe. C'est certainement un précieux atout pour développer un climat scolaire où il fait bon vivre dans une école qui considère la diver-

sité humaine comme la norme et surtout, comme une force.

Références

- Bressoud, N., Bétrisey, I., & Gay, P. (2018). À chacun ses forces ! Vivre l'inclusion en utilisant les forces personnelles de ses élèves. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 8(1), 47-52.
- Bressoud, N., Dessibourg, M., & Gay, P. (2021). Le climat de classe. In E. Runtz-Christan & P.-F. Cohen (Eds.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants* (pp. 27-29). Éditions Loisirs et Pédagogie.
- Bressoud, N., Durand, J.-P., Garnier, S., & Shankland, R. (2020). Interventions de psychologie positive : leviers pour le développement du pouvoir d'agir des personnes en situation de handicap. In C. Dussart, M.-A. Ngo, V. Siranyan, & P. Sommer (Eds.), *De la démocratie sanitaire à la démocratie en santé* (pp. 69-82). LEH Édition.
- Emmons, R. A., & Mishra, A. (2011). Why gratitude enhances well-being: What we know, what we need to know. In K. M. Sheldon, T. B. Kashdan, & M. F. Steger (Eds.), *Designing positive psychology: Taking stock and moving forward* (pp. 248-262). <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195373585.003.0016>
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Gay, P., & Bressoud, N. (2017, 5-6 avril). *Apport des sciences affectives et de la psychologie positive : des compétences émotionnelles pour tous !* [Communication orale]. 4^e colloque international de l'intégration à l'inclusion scolaire (IIS) : une

- école inclusive pour une société équitable, 5-6 avril 2017, Saint-Maurice.
- Gremion, L., Ramel, S., Angelucci, V., & Kalubi, J.-C. (Éds.). (2017). *Vers une école inclusive : regards croisés sur les défis actuels*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Hansenne, M. (2021). *La face cachée de la psychologie positive : approche critique et perspectives*. Mardaga.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association ; Oxford University Press.
- Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., & Vienneau, R. (2017). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. DeBoeck.
- Quinlan, D., Vella-Brodrick, D. A., Gray, A., & Swain, N. (2018). Teachers matter: Student outcomes following a strengths intervention are mediated by teacher strengths spotting. *Journal of Happiness Studies*, 20, 2507–2523. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-0051-7>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Shankland, R. (2016). *Les Pouvoirs de la gratitude*. Odile Jacob.
- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., & Gay, P. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages. *Questions vives, recherches en éducation*, 29, 1-23. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601>
- Suldo, S. M. (2016). *Promoting student happiness: Positive psychology interventions in schools*. The Guilford Press.
- Wehmeyer, M. L. (2019). *Strength-based approaches to educating all Learners with disabilities: Beyond special education*. Teachers College Press.
- White, M. A., & Murray, A. S. (2015). *Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools*. Springer.

Nicolas Bressoud
Chargé d'enseignement et doctorant
HEP Valais
chEERS lab (Université de Fribourg)
nicolas.bressoud@hepv.ch



Philippe Gay
Professeur associé
UER EN
HEP Vaud
philippe.gay@hepl.ch



Francesca Gerosa, Christian Fischer et Shahaf Michaeli

Le syndrome d'Asperger et le théâtre : un projet expérimental pour améliorer les compétences sociales

Résumé

Le terme « social skills » fait référence à un ensemble de compétences innées et spontanément acquises qui permettent à chacun de profiter des interactions quotidiennes. Pour les personnes avec un syndrome d'Asperger, développer ces compétences et les adapter à différentes situations est une tâche complexe, qui doit être médiée par un apprentissage raisonné et une pratique continue. La Fondation Ares, en collaboration avec l'Accademia Teatro Dimitri, a proposé à un groupe d'adultes un modèle d'intervention combinant le théâtre du corps et l'analyse comportementale. Cette intervention a permis d'obtenir des résultats positifs dans les différents contextes de vie des participants¹.

Zusammenfassung

Der Begriff « social skills » umfasst ein Ensemble von angeborenen und spontan erlernten Kompetenzen, die den Menschen alltägliche Interaktionen ermöglichen. Für Betroffene eines Asperger-Syndroms ist der Erwerb dieser Kompetenzen und deren passende Nutzung je nach Situation eine komplexe Aufgabe, die einen zielführenden Lernprozess und konstante praktische Übung erfordert. Die Stiftung Ares hat in Zusammenarbeit mit der Accademia Teatro Dimitri ein Interventionsmodell entwickelt, das Pantomime und Verhaltensanalyse verbindet. Es wurde einer Gruppe Erwachsener vorgestellt und konnte positive Resultate in den unterschiedlichen Lebenswelten der Teilnehmenden erzielen¹.

Permalink : www.szh-csps.ch/r2022-03-02

Introduction

Le syndrome d'Asperger (SA) (APA, 2000), qui fait partie des troubles du spectre autistique (TSA ; APA, 2013), a souvent été considéré comme une forme légère d'autisme. Il se distingue par l'absence de retards cliniquement significatifs dans le développement cognitif et langagier (Ghaziuddin & Mountain-Kimchi, 2004). Les manifestations du trouble sont essentiellement comportementales et leur présence plus ou moins marquée dépend à la fois des compétences et attitudes des personnes et des caractéristiques et expériences offertes par les divers contextes de vie dans lesquels elles évoluent.

¹ Ce projet a été soutenu par la *Catena della Solidarietà*. / Das Projekt wurde durch die *Catena della Solidarietà* unterstützt.

Les interactions sociales constituent l'un des domaines les plus complexes à gérer pour les personnes présentant un SA (Gillberg & Gillberg, 1989 ; Szatmari et al., 1989). Leurs lacunes au niveau des compétences sociales peuvent entraîner des répercussions importantes sur la qualité de vie (Rogers, 2000). Trouver les stratégies les plus appropriées pour renforcer leurs habiletés sociales est donc l'un des principaux défis en matière d'éducation et de réhabilitation (Weiss & Harris, 2001). Le projet « *Abilità Sociali e Sindrome di Asperger : Lavorare si può* » (Fondazione ARES, 2021) est né de l'idée d'apporter une aide concrète aux adultes présentant un SA au niveau des habiletés sociales, en essayant de mobiliser, à travers les outils et les moyens du théâtre, leurs ressources et leurs compétences, tout en respectant leurs singularités.

L'objectif principal du projet était d'observer l'impact de l'intervention sur la vie relationnelle des participants et sur les compétences sociales dans le cadre d'un placement professionnel. L'intervention, quant à elle, visait à améliorer la qualité de vie et à favoriser l'adaptation aux contextes habituels de chacun. Un défi majeur du projet était de transférer les nombreux contenus théoriques concernant les compétences sociales en de véritables compétences pratiques pouvant être utilisées dans le contexte quotidien, de manière concrète et durable.

Les recherches dans ce domaine (p. ex. Barnhill et al., 2002; Gutride et al., 1973) ont en commun de combiner la transmission orale de connaissances théoriques avec la pratique active des participants. Le projet a donc cherché à inclure des collaborateurs capables de favoriser la mobilisation active des ressources personnelles des participants, tout en prêtant attention aux aspects de motivation et d'estime de soi – éléments clés dans ces parcours de formation aux habiletés sociales (Holwerda et al., 2012 ; Laugeson, 2017). Le programme PEERS® (Laugeson, 2017) a été retenu. Il s'agit d'un modèle d'intervention fondé sur des données probantes qui vise à enseigner les compétences sociales aux jeunes adultes présentant des TSA. Ce modèle souligne, entre autres, l'importance de travailler par blocs thématiques.

La participation de l'*Accademia Teatro Dimitri* (ATD) a permis de combiner deux types de « langage » – pédagogique / comportemental et physique / actif – et ainsi de concevoir un parcours susceptible de fournir des outils de formation concrets pour faire face aux difficultés et aux défis que les participants rencontrent habituellement. Un modèle d'intervention innovant a émergé, dans lequel des techniques théâtrales

(*théâtre du corps*) ont été combinées avec des stratégies issues d'interventions d'analyse comportementale appliquée et adaptées aux participants de l'étude. Une attention particulière a été accordée à la maturation de la conscience sociale des participants, avec un accent sur l'expression corporelle individuelle (Martínez et al., 2016 ; Reading et al., 2015).

Les outils d'évaluation

Les instruments disponibles visant à évaluer les compétences sociales ne répondaient pas pleinement aux besoins identifiés : certains étaient partiels (p. ex. DANVA-2, NEPSI) ; d'autres analysaient les compétences sociales à des fins de diagnostic (p. ex. RAADS-R) ; d'autres encore n'étaient pas adaptés aux personnes adultes (*Social Skills Checklist*, Bellini, 2006). Par conséquent, différents instruments ont été combinés et certains créés spécifiquement pour le projet lui-même.

Évaluation pré- et post-intervention

Les parents (n=17) ont été interviewés à l'aide d'une adaptation de la *Vineland Adaptive Behavior Scale – 2* (Sparrow et al., 2005). Cela a permis d'identifier les forces et faiblesses des participants dans différents domaines du comportement adaptatif (p. ex. gestion financière, habiletés de travail, socialisation, utilisation des médias, etc.).

Un questionnaire a été créé pour recueillir des informations sur les compétences sociales sur le lieu de travail (Fondazione ARES, 2021). Il a été adressé aux employeurs (n=10). Il se compose de questions à choix multiples et examine notamment, les compétences de travail en équipe, la réaction aux situations de stress ou d'anxiété et la gestion des moments non structurés et des changements.

Un entretien d'embauche fictif, mené par une personne inconnue, a été enregistré sur vidéo afin d'évaluer les compétences des participants dans ce domaine. Cet enregistrement a permis d'observer les composantes non verbales et verbales de la conversation, la posture et les expressions faciales, l'utilisation de la voix et du corps, ainsi que le contenu partagé entre les interlocuteurs. Chaque enregistrement vidéo a ensuite été analysé en remplissant une grille d'observation créée spécialement à cet effet (Fondazione ARES, 2021).

Les trois moyens d'évaluation ont été utilisés à deux reprises (pré- et post-intervention).

Évaluation continue pendant l'intervention

Lors de chaque séance, trois autres moyens d'évaluation ont été compilés. Ils visaient à documenter la progression individuelle de chaque participant et l'évolution de l'ensemble du groupe de travail.

Les réunions ont toutes été enregistrées sur vidéo. La vidéo, lors de la réalisation de l'étude, s'est avérée un outil très efficace pour observer les changements chez l'individu et dans le groupe, tant au niveau de la dynamique relationnelle, que dans la réalisation d'activités spécifiques.

Lors de chaque séance, un observateur externe a rempli une fiche d'observation du travail de groupe, adaptée de Vagni (2017), en se concentrant sur trois participants à la fois. La fiche permet, par exemple, de recueillir des informations sur le respect des tours de parole, sur les comportements non verbaux ou les habiletés conversationnelles. À la fin de chaque rencontre, les participants ont rempli un questionnaire de satisfaction, dont les résultats ont été intégrés dans la planification et l'adaptation des réunions suivantes.

L'intervention

Le projet a commencé en septembre 2018 et s'est terminé en juin 2020. Dix adultes diagnostiqués avec un SA (âgés de 19 à 40 ans ; M = 28,2 ans) ont participé, avec un taux de participation aux séances de 90 %.

Au niveau organisationnel, la première étape du projet a consisté à identifier les compétences possibles à travailler, puis à réfléchir au type d'exercices et d'activités utiles pour ces domaines d'apprentissage spécifiques. Ensuite, les différentes séances ont été planifiées, en essayant de rassembler les connaissances et spécialisations des membres de l'équipe. Cela a permis de trouver un « rythme pédagogique » conforme au fonctionnement des personnes Asperger, en adaptant plusieurs exercices de théâtre à l'objectif du projet.

Les différents domaines identifiés ont été organisés en cinq blocs thématiques (total de 14 séances). Chacun a été présenté pendant trois ou quatre réunions consécutives d'une durée de 90 minutes. Cette récurrence a été essentielle pour permettre à chacun de s'impliquer dans les différentes propositions, répéter certains exercices et mieux se concentrer sur certains concepts.

Au niveau de l'intervention, des stratégies pédagogiques variées ont été privilégiées (Laugeson, 2017), à savoir le recours à l'*intraverbal webbing procedure*², l'expansion³, le recadrage⁴ et la résolution de problèmes, ainsi que des méthodes et des outils de travail typiques du théâtre, tels que

² Procédure visant à enseigner des habiletés intraverbales avancées à travers un enchaînement de questions et réponses.

³ Capacité de relancer un échange communicatif en développant une thématique donnée.

⁴ Capacité de communiquer un message écouté ou une émotion, avec ses propres mots, en choisissant les informations plus pertinentes à la compréhension de l'autre.

les jeux de rôle, les activités de simulation (improvisation théâtrale), l'étude approfondie de l'expression corporelle (regard, visage, corps) et les techniques d'interprétation corporelle. L'équipe a essayé de créer un environnement accueillant et rassurant, sans jugement, afin que les participants puissent s'impliquer sans craindre de commettre des erreurs.

Description des blocs thématiques

Dans le premier bloc (3 séances), l'intervention s'est concentrée sur la capacité à se présenter d'une manière appropriée au contexte. Des exercices ont été proposés pour améliorer la gestion du regard, de la posture, du ton de la voix et de la poignée de main. Au cours des deux premières séances du deuxième bloc, des apprentissages relatifs à la conscience du corps ont été abordés. Les participants ont été invités, par le biais de jeux de rôles, à moduler le ton de leur voix et leur regard ainsi qu'à adapter leur posture en fonction de l'interlocuteur. Lors de la dernière séance, la capacité à reconnaître les signaux non verbaux dans un dialogue a été entraînée. Dans le troisième bloc (3 séances), la pragmatique de la conversation a été pratiquée par le biais de jeux de rôle. Ces activités visaient à acquérir des stratégies pour initier, maintenir et conclure un échange verbal avec une ou plusieurs personnes. Le quatrième bloc (2 séances) portait sur les émotions et le cinquième bloc (3 séances) sur la gestion des conflits. La respiration a été travaillée en continu. Le travail sur le souffle a ouvert chaque séance.

Entre les blocs, des moments plus théoriques (5 séances) ont été organisés afin de préparer les participants aux sujets présentés dans les blocs suivants et pour ancrer certains concepts à l'aide d'outils vi-

suels, tels que des grilles et des résumés schématiques. Ces outils ont ensuite été mis à disposition des participants afin qu'ils puissent les utiliser selon leurs besoins. Au cours de ces moments, il a été possible de recueillir les réactions des participants sur ce qu'ils avaient vécu lors des séances pratiques du bloc précédent. Ces temps ont également permis de laisser place à d'éventuelles questions ou réflexions théoriques.

À la fin de chaque séance, l'importance d'un entraînement personnel régulier a été soulignée. Des activités ont été proposées pour permettre aux participants de s'exercer entre les réunions et ainsi mettre en pratique ces compétences sociales dans leur contexte de vie. Certaines activités visaient à renforcer la cohésion du groupe. Par exemple, des appels téléphoniques entre les différents participants étaient planifiés et devaient faire l'objet d'une trace écrite. Cela a permis de créer des contacts à distance, dans l'espoir qu'ils puissent être maintenus dans le temps.

Résultats⁵

Les effets sur les participants

En ce qui concerne les participants, une évolution positive a été observée concernant les compétences à l'intérieur du groupe : plus de facilité à gérer les moments de début et de fin d'activité ; amélioration de la capacité à interagir socialement pendant les pauses ; augmentation dans l'aisance à transmettre des *feedbacks* lorsque cela était demandé. Cette observation a également été confirmée par les participants qui, en général, ont déclaré avoir acquis une plus grande confiance en eux ainsi

⁵ Vidéo avec des entretiens et des témoignages des participants : <https://www.fondazioneares.com/servizi/i-nostri-servizi/progetti-speciali/teatro-e-asperger/>

qu'une meilleure conscience dans leurs relations avec les autres membres du groupe et leurs collègues de travail (processus de généralisation des compétences), dans l'expression et le partage de leurs émotions et finalement, dans la gestion des situations stressantes. Une plus grande aisance à exprimer verbalement l'inconfort⁶ ou l'incompréhension a également été observée. La possibilité de demander des explications et des clarifications s'est aussi accrue, surtout lors des dernières réunions.

Modifier le comportement social des personnes présentant un syndrome d'Asperger est une tâche complexe.

En analysant les vidéos de l'entretien d'embauche simulé, il est apparu clairement que chaque participant avait un fonctionnement spécifique. L'expression symptomatique et comportementale du SA peut varier considérablement d'un individu à l'autre et, même dans le groupe des participants au projet, une hétérogénéité marquée a été observée. Cette considération est fondamentale lors de l'analyse des données collectées. Pour certains domaines, il est possible de parler de l'évolution et des résultats du groupe, tandis que pour d'autres, il est nécessaire de considérer indépendamment le sujet et d'analyser l'amélioration par rapport au point de départ et aux difficultés individuelles. Les participants qui au début du projet montraient des compétences sociales présentes, bien que non entièrement adéquates, ont eu un changement positif et ont réussi à intégrer et à s'appropriier les outils proposés, atteignant dans presque tous les items analysés le score maximum (complè-

⁶ Lumière trop forte ou incapacité à répondre aux demandes par exemple.

tement visible). Pour les participants qui montraient initialement de plus grandes difficultés à interagir avec les autres et pour qui des difficultés se manifestaient dans plusieurs domaines lors de l'entretien initial (par exemple, la manière de congédier, la capacité à répondre aux questions, l'utilisation des expressions faciales et du ton de la voix), une amélioration a été observée, mais le score maximum aux items n'a pas encore été atteint.

Le point de vue des parents et des employeurs

Les parents et les employeurs ont manifesté un grand intérêt pour le projet et ont coopéré activement à l'observation du développement des participants dans leur contexte de vie habituel.

Certains parents ont signalé une plus grande capacité de leur enfant à comprendre quand il est important de les informer de certaines décisions (p. ex. aller au restaurant), ce qui n'était pas le cas auparavant. La capacité à poser des questions, non seulement pour satisfaire ses propres besoins, mais aussi pour obtenir des informations sur l'état de l'autre, est une compétence qui a émergé et qui a agréablement surpris certains parents. Ils se sentaient ainsi considérés par leur enfant. La capacité à s'excuser pour des réactions offensées ou des erreurs commises semble également être une compétence améliorée pour la plupart des participants. Les parents ont fait état d'une plus grande attention à ne pas blesser l'autre (c'est-à-dire omettre les commentaires qui ne sont pas socialement appropriés) et d'une plus grande facilité à s'excuser et à admettre d'avoir tort.

Les employeurs ont signalé, en général, une plus grande capacité des participants à gérer les temps morts et les événe-

ments inattendus, ainsi qu'une plus grande capacité à demander de l'aide ou à signaler qu'ils ne comprennent pas quelque chose. D'un point de vue individuel, certains changements majeurs sont intervenus à la fin ou au cours du projet. Un participant, qui avant le projet travaillait à 80 % dans un atelier protégé, a pu être placé dans un environnement non protégé, dans une entreprise de l'économie libre. Cette transition s'est avérée positive grâce, entre autres, à l'amélioration des compétences sociales. Pour cette même personne, un changement de logement et d'autonomie a également eu lieu : elle vivait auparavant avec un membre de sa famille, elle habite maintenant seule dans un contexte protégé avec la perspective de pouvoir vivre de manière indépendante dans un contexte non protégé ultérieurement. Un autre participant est passé d'un emploi à 100 % dans un contexte protégé à un emploi sur le marché libre. Cette transition a également été possible grâce à une mise en réseau attentive entre les pédagogues, les éducateurs et les employeurs.

Conclusion

Malgré le caractère exploratoire des résultats de notre étude, le projet a été, selon les différents acteurs impliqués, utile et efficace et a conduit à une amélioration de la qualité de vie des participants, contribuant à l'élargissement des compétences sociales qui peuvent être utilisées au quotidien.

En ce qui concerne les limites, il était clair dès le départ que travailler sur les compétences sociales dans le but d'améliorer la vie relationnelle et sociale des participants serait un défi considérable et qu'il serait difficile d'obtenir des résultats stables et durables à partir d'un nombre prédéfini de réunions. Modifier le comportement social des personnes présentant un SA, dévelop-

per des réponses adaptées aux innombrables règles et contingences requises dans tout échange relationnel, est une tâche complexe. L'enseignement de « scripts » standards à mémoriser et à reproduire dans des environnements réels a des limites importantes. Des stratégies flexibles et généralisables sont nécessaires, accompagnées d'une formation pratique et concrète. La combinaison d'une intervention comportementale et de techniques théâtrales pourrait être une voie possible dans cette direction.

Références

- American Psychiatric Association (APA). (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-Text Revision* (4th ed.). American Psychiatric Press.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.
- Barnhill, G. P., Tapscott Cook, K., Tebbenkamp, K., & Smith Myles, B. (2002). The effectiveness of social skills intervention targeting nonverbal communication for adolescents with Asperger syndrome and related pervasive developmental delays. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(2), 112-118. <https://doi.org/10.1177/10883576020170020601>
- Bellini, S. (2006). *Building social relationships: A systematic approach to teaching social interaction skills to children and adolescents with autism spectrum disorders and other social difficulties*. AAPC publishing.
- Blanco Martínez, A., Reiguelo Barreiros, J. M., & González Sanmamed, M. (2016). El teatro como herramienta socializadora para personas con Asperger. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(2), 116-125.

Fondazione ARES (2021). *Il teatro per le abilità sociali nei disturbi dello spettro autistico*. Edizioni Fondazione ARES.

Ghaziuddin, M., & Mountain-Kimchi, K. (2004). Defining the intellectual profile of Asperger syndrome: Comparison with high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(3), 279-284. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000029550.19098.77>

Gillberg, I. C., & Gillberg, C. (1989) Asperger Syndrome: Some Epidemiological Considerations: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(4), 631-638. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1989.tb00275.x>



Francesca Gerosa
Neuropsychomotricienne et analyste du comportement BCBA
Fondazione ARES (Bellinzona)
francesca.gerosa@fondazioneares.com



Christian Fischer
Éducateur spécialisé
Fondazione ARES (Bellinzona)
christian.fischer@fondazioneares.com



Shahaf Michaeli
Chercheure
Accademia Teatro Dimitri
shahaf.michaeli@supsi.ch

Gutride, M. E., Goldstein, A. P., & Hunter, G. F. (1973). The use of modeling and role playing to increase social interaction among asocial psychiatric patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40(3), 408-415. <https://doi.org/10.1037/h0034550>

Holwerda, A., Van Der Klink, J. J., Groothoff, J. W., & Brouwer, S. (2012). Predictors for work participation in individuals with an autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 22(3), 333-352. <https://doi.org/10.1007/s10926-011-9347-8>

Laugeson, E. (2017). *PEERS® for young adults: Social skills training for adults with autism spectrum disorder and other social challenges*. Routledge.

Reading, S., Reading, J., Padgett, R. J., Reading, S., & Pryor, P. (2015). The use of theatre to develop social and communication behaviors for students with autism. *Journal of Speech Pathology & Therapy*, 1(1).

Rogers, S. J. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(5), 399-409.

Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., & Balla, D. A. (2005). *Vineland Adaptive Behavior Scales (2nd ed.)*. Pearson.

Szatmari, P., Bremner, R., & Nagy, J. (1989). Asperger's syndrome: a review of clinical features. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 34(6), 554-560. <https://doi.org/10.1177/070674378903400613>

Vagni, D. (2017). *Scheda di osservazione del lavoro di gruppo*. Copyright Cuorementelab.

Weiss, M. J., & Harris, S. L. (2001). Teaching social skills to people with autism. *Behavior Modification*, 25(5), 785-802. <https://doi.org/10.1177/0145445501255007>

Arnaud Simard, Valérian Cece, Vanessa Lentillon-Kaestner, Cédric Roure et Thierry Blondeau

Innovations numériques : apprentissages interdisciplinaires en mathématiques et en éducation physique

Résumé

Cet article présente deux dispositifs innovants proposant des apprentissages interdisciplinaires en mathématiques et en éducation physique, en prenant appui sur des outils numériques. Tandis que « Learn-O » vise à utiliser l'énergie physique des élèves pour amplifier leur motivation scolaire et ancrer les apprentissages, grâce au dispositif « Play-Lü », les élèves interagissent, bougent et apprennent à partir de projections sur un mur géant. À la suite du développement de résultats préliminaires encourageants chez les élèves, certaines perspectives éducatives inclusives sont évoquées.

Zusammenfassung

Der Artikel stellt zwei innovative, digital gestützte Instrumente für interdisziplinäres Lernen in Mathematik und Sport vor: Wird mit «Learn-O» die Körperenergie der Jugendlichen genutzt, um ihre Schulmotivation zu steigern und gelernte Inhalte zu verankern, können sie bei «Play-Lü» interagieren, sich bewegen und dank Projektionen auf einer riesigen Mauer neues Wissen erwerben. Es werden die ersten - ermutigenden - Resultate vorgestellt und die Perspektiven einer möglichen Nutzung aus inklusiver Sicht beleuchtet.

Permalink : www.szh-csps.ch/r2022-03-03

À l'heure où les compétences transversales sont recherchées dans le milieu scolaire, l'interdisciplinarité est de plus en plus reconnue comme une modalité adaptée pour développer des apprentissages méthodologiques et sociaux (Darbellay et al., 2019). Pour autant, l'apport du croisement de disciplines ne se limite pas à cela et semble également permettre de renforcer des apprentissages disciplinaires. Cet article propose de présenter deux dispositifs pédagogiques qui ont en commun de proposer de mêler le mouvement et l'apprentissage en mathématiques, en s'appuyant sur des pédagogies numériques et innovantes. La présentation de ces dispositifs permettra de s'interroger sur ce processus interdisciplinaire, ainsi que sur le potentiel levier que constitue l'usage du numérique.

Le premier dispositif présenté, « Learn-O », est né en 2010 (Thierry Blondeau). L'idée est d'utiliser le déplacement physique des élèves et l'attrait pour les nouvelles technologies, non seulement comme amplificateur de motivation, mais également comme moyen d'ancrage de certains apprentissages (dont des notions mathématiques). Le second dispositif se base sur un projet en cours qui a pour but de développer des séquences d'apprentissage interdisciplinaire (notamment en mathématiques et en éducation physique) et d'utiliser un dispositif interactif de jeux vidéo actifs (le dispositif Lü) afin d'améliorer les apprentissages dans les deux branches d'enseignement (équipe de recherche de la HEP Vaud dirigée par Vanessa Lentillon-Kaestner et Cédric Roure).

Learn-O : Ludique Éducatif Autonome Réflexif Neuroergonomique et Ouvert

Brousseau (1998) a identifié et théorisé des concepts de la didactique des mathématiques qui permettent d'analyser une séance dédiée à l'apprentissage de notions mathématiques avec des élèves. Parmi les concepts importants de la Théorie des Situations Didactiques (TSD), « Learn-O » s'appuie fortement sur deux notions :

- variables didactiques : dans une tâche d'apprentissage, les variables didactiques sont des paramètres qui, lorsqu'on agit sur eux, provoquent des adaptations, des régulations et des changements de stratégies (ou changements de procédures) ;
- milieu didactique : il s'agit de la partie de la situation d'enseignement avec laquelle l'élève est mis en interaction. Il est défini par des aspects matériels (instruments, documents, organisation spatiale, etc.) et la dimension sémiotique associée (que faire avec, pourquoi faire avec, comment faire avec, etc.). La résolution de la tâche et l'apprentissage qui en résulte dépendent de la richesse du milieu didactique dans lequel sont placés les élèves.

L'interdisciplinarité est une modalité adaptée pour développer des apprentissages méthodologiques et sociaux (...) et semble permettre de renforcer des apprentissages disciplinaires.

Dehaene (2018) identifie quatre piliers fondamentaux sur lesquels reposerait l'apprentissage : l'attention, l'engagement actif, le retour d'information immédiat et la conso-

lidation. Bien entendu, ces piliers trouvent leur sens lorsque l'on propose à l'élève un environnement pédagogique structuré qui engage son attention, sa volonté et sa curiosité. Ces quatre piliers fondent la structure des séances « Learn-O ». Les caractères innovant et ludique (p. ex. Haye, 2019 ; Pelay, 2011) influent sur l'attention. La richesse des situations et l'activité physique sont un gage d'engagement actif. Le système informatique (doigt électronique, balle, ordinateur) permet un retour d'information immédiat et, enfin, la multiplicité des cartes de jeu et l'autonomie des élèves permettent une consolidation des connaissances travaillées.

La neuroergonomie est l'application des théories et des outils des neurosciences à l'ergonomie. Elle mobilise des connaissances dans deux domaines : les neurosciences, par l'étude des processus cognitifs et neuronaux, et les facteurs humains qui permettent l'adaptation des technologies aux capacités et limitations humaines afin que l'utilisateur puisse travailler efficacement. La neuroergonomie permet ainsi de concevoir des produits adaptés au fonctionnement cognitif humain. Le concept « Learn-O » s'inspire des travaux d'Aberkane (2017) sur des concepts tels que les barrières d'entrée et de sortie d'une activité ou encore la « mignonitude » (*cuteness*) afin de maximiser la persévérance des élèves.

Le concept « Learn-O » a été créé par T. Blondeau. Il repose sur différents cadres théoriques développés en recherche universitaire par A. Simard et s'appuie sur l'expertise de nombreux collaborateurs de disciplines distinctes (éducation physique et du sport [EPS], arts, musique, etc.). Le concept vise à utiliser l'énergie physique des élèves pour amplifier leur motivation scolaire et ancrer les apprentissages (*embodiment*).

« Learn-O » propose un éventail de progressions mathématiques et interdisciplinaires riches, adaptées à tous les niveaux et à tous les publics scolaires (dès 3 ans) et facilitant l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) (Blondeau et al., 2021).

De manière pratique, il s'agit pour l'élève de se déplacer physiquement dans un maillage de balises (cônes de chantier équipés de bornes électroniques) en résolvant des problèmes (généralement proposés sur une carte de jeu format carte bancaire) en lien avec différentes compétences scolaires (mathématiques, musique, langues, arts, etc.). Que cette compétence soit explicite (p. ex. calcul mental) ou implicite (p. ex. raisonnement), qu'elle soit mathématique (p. ex. géométrie) ou d'une autre discipline (p. ex. solfège), la compétence ciblée est l'outil qui va permettre la réussite ou la rapidité d'exécution du jeu.

Chaque activité proposée peut être réalisée de deux manières : soit en maximisant l'effort physique (p. ex. courir de balise en balise à la recherche du bon indice), soit en maximisant l'effort mental (p. ex. pour les 4-5 ans : pour biper sur la balise 23 dans la frise numérique, l'élève peut se rendre dans la zone « des grands nombres » au lieu de regarder tour à tour chaque balise). Tout l'intérêt pour l'apprentissage des notions disciplinaires (p. ex. les mathématiques) réside dans la bascule « effort physique » vers « effort mental » et c'est là qu'intervient le travail sur les différentes variables didactiques du meneur de jeu « Learn-O ». Par exemple, au lieu d'avoir la carte de jeu en main, la carte est fixée sur un mur éloigné du maillage de balises. L'élève comprend qu'il ne peut pas prendre la carte en main, il peut faire des allers-retours, ce qui est très coûteux en effort physique ou alors mémoriser les résultats et enchaîner les bips, ce

qui est nettement moins coûteux en efforts physiques, mais beaucoup plus en efforts intellectuels.

L'objectif d'une activité « Learn-O » peut être la consolidation ou l'introduction d'une nouvelle notion. En outre, l'autonomie est au cœur de la pédagogie du dispositif. Dès le plus jeune âge (28-36 mois) ou malgré des BEP ou des handicaps, les élèves deviennent rapidement autonomes sur le système. L'absence de consigne orale complexe ou écrite, l'attrait pour les nouvelles technologies (doigts électroniques, balises, ordinateurs), couplé à la liberté que procure le jeu grandeur nature dans un espace dédié, rendent l'activité « Learn-O » suffisamment attractive pour que l'élève s'engage de manière autonome en voulant comprendre et réussir.

L'ordinateur a plusieurs rôles dans une activité « Learn-O », mais son principal usage est de rendre l'élève autonome dans sa correction. En effet, lorsqu'une carte de jeu est réalisée par un élève, celui-ci valide sa réalisation sur un ordinateur. Le logiciel est construit de telle manière que l'ordinateur peut indiquer à l'élève si le parcours qu'il a réalisé est juste (écran vert) ou faux (écran rouge). L'interprétation des données à l'écran permet à l'élève de constater son erreur, chercher à la comprendre et la corriger. L'élève se retrouve donc face à lui-même, sans compte à rendre à l'adulte et sans pression face aux autres élèves. Il évolue à son rythme, vit ses réussites pour lui-même avant de vouloir les partager et cherche à comprendre ses erreurs pour gagner au prochain tour.

Le caractère innovant du concept « Learn-O » se décline aussi de manière ergonomique. Ce dispositif permet de mettre de grands groupes d'élèves (plus de 40, de tous niveaux mélangés) en activité simulta-

née, sur des thématiques distinctes, dans le cadre de situations stimulantes, ludiques et constitutives d'apprentissage.

Les résultats en termes d'apprentissage sont en cours d'étude d'un point de vue quantitatif (méthodologie test-retest avec groupe témoin et groupe expérimental). Au niveau qualitatif, cette innovation pédagogique est particulièrement plébiscitée par le corps enseignant et les élèves (3-11 ans), à l'instar de M. Demortier (enseignante en Réseau d'Éducation Prioritaire renforcé [REP+], Vesoul) :

Learn-O est une occasion extraordinaire d'ancrer positivement les maths, et les apprentissages de manière plus générale, chez les élèves... Ce jeu « grandeur nature » donne ainsi l'occasion de pratiquer de façon ludique, légère et motivante des activités qui prennent sens instantanément. Tous les « blocages » se lèvent rapidement pour les élèves les plus fragiles dès lors qu'ils entrent en action... Le plaisir d'apprendre et de réussir est manifeste chez les enfants.

Utilisé en formation des enseignants (INSPE Besançon), « Learn-O » permet de revisiter les grands champs théoriques de l'apprentissage des mathématiques (TSD, zone proximale de développement, registres sémiotiques, déconstruction dimensionnelle, etc.).

Enfin, le caractère « ouvert » de « Learn-O » réside dans la possibilité offerte aux utilisateurs (enseignants / élèves) de construire eux-mêmes leurs cartes de jeu de façon intuitive via un générateur de cartes virtuel. Ainsi une base de données collaborative est enrichie au gré des idées des usagers.

« Engagement, plaisir, autonomie, avec une pédagogie explicite appuyée sur

un matériel stimulant : c'est la recette d'un cocktail gagnant dont l'efficacité a été démontrée » (Dehaene, 2018, p. 250).

Play Lü, un dispositif interactif favorisant les apprentissages en mathématiques et en éducation physique

Le temps important passé par les jeunes devant les écrans est régulièrement associé à des problématiques sanitaires et sociales. On évoque par exemple souvent les risques de sédentarité, de comportements violents, d'addiction ou d'isolement pour les joueurs de jeux vidéo (Le Heuzey & Mouren, 2012).

Un nouveau type de jeu vidéo tente de renverser ce phénomène par l'intermédiaire de ce qui est appelé les jeux vidéo actifs. Ces jeux vidéo se distinguent des usages traditionnels en nécessitant une motricité de la part du joueur pour interagir avec l'interface électronique (Benzing & Schmidt, 2018). Les avatars des jeux ne sont alors plus dirigés par une manette, un joystick ou un clavier, mais plutôt par les mouvements de l'ensemble du corps du pratiquant.

Ces jeux se sont tout d'abord développés dans le monde du divertissement, en recherchant le plaisir immédiat dans une forme de pratique numérique, mais innovante. Depuis quelques années, l'usage de ces jeux vidéo a été étendu au monde de la santé où l'on s'appuie sur les aspects motivants de ces outils pour engager des patients dans une activité physique qui leur est recommandée. Plus récemment encore, certains de ces outils traversent les murs de l'école où le numérique est maintenant considéré comme une ressource potentielle (Staiano & Calvert, 2011). Les jeux vidéo actifs ont d'abord été expérimentés à l'école sur ce même argumentaire d'une motivation accrue pour des jeunes qui sont attirés



Figure 1 : Dispositif Play Lü et application Constello

par les écrans et les pédagogies innovantes. Pour autant, l'effet de ces types de jeux sur les apprentissages n'a été que très peu exploré. Cela s'explique notamment par l'utilisation de jeux vidéo actifs créés dans une logique de divertissement et non éducative.

En décembre 2019, l'Unité d'Enseignement et de Recherche en Éducation Physique et Sportive (UER-EPS) de la Haute École Pédagogique (HEP) de Vaud a fait l'acquisition du dispositif numérique « Play Lü » (Figure 1) et a développé un projet d'innovation « Lü Move & Learn » autour de ce dispositif. Dans ce jeu vidéo actif, les élèves interagissent avec des applications choisies projetées sur un mur géant (6 m X 3 m) par l'intermédiaire de lancers de ballons ou en contact direct avec la main¹. Cette plateforme possède plusieurs avantages permettant d'espérer de faire apprendre les élèves différemment. Outre sa grande taille qui rend la plateforme immersive pour les élèves et son intégration ergonomique dans la réalité d'un gymnase scolaire, « Play Lü » a été construit autour d'applications orientées pour des apprentissages de différents domaines disciplinaires.

Ce projet d'innovation « Lü Move & learn » vise à promouvoir le jeu, la motiva-

tion et les apprentissages chez les élèves en éducation physique. Nous avons également souhaité tester les effets d'un tel dispositif sur les apprentissages interdisciplinaires (mathématiques-éducation physique dans un premier temps). Durant l'année scolaire 2020–21, nous avons travaillé sur la conception d'une séquence d'enseignement interdisciplinaire pour les élèves de 7^e–8^e du canton de Vaud (10–12 ans). Cette séquence a pour objectifs de viser des apprentissages au niveau du lancer par le haut et à une main en éducation physique et du repérage dans un système d'axes en mathématiques. Cette séquence est constituée d'une séance d'évaluation diagnostique, cinq leçons d'apprentissage et d'une séance d'évaluation sommative. Pour les besoins de l'étude, nous avons mis en place deux types de séquences interdisciplinaires, une avec le dispositif « Play Lü » (avec 101 élèves) et l'autre sans le dispositif (avec 117 élèves), ces deux séquences poursuivant les mêmes objectifs d'apprentissage ($M_{\text{âge_échantillon_total}} = 11,12 \pm 0,82$). Dans la séquence « Lü », des applications permettant de travailler le repérage dans un système d'axes ont été utilisées, telles que « Constello » et « SphYnX ». Afin de mesurer les apprentissages lors de cette séquence interdisciplinaire, tous les élèves ont effectué un test de précision en

¹ Pour plus d'informations : <https://play-lu.com/fr/>

lancer de balle et un test de repérage dans un système d'axes en début puis en fin de séquence (évaluations diagnostique et somative). Des données ont également été recueillies au niveau de la motivation des élèves par questionnaires.

Bien que certains résultats soient encore en cours de traitement, les premières analyses² révèlent que les élèves ayant suivi la séquence avec le dispositif « Play Lü » ont obtenu des résultats significativement supérieurs ($p < 0,05$) sur le test de lancer de précision (Figure 2) et le test de repérage dans un système d'axes (Figure 3) en fin de séquence (en pondérant avec les résultats de début de séquence). D'un point de vue motivationnel, les résultats n'indiquent pas de différence significative entre les deux groupes malgré des scores élevés chez tous les élèves. Pour résumer, la séquence avec utilisation de « Play Lü » n'a pas généré un gain ou une perte de motivation, mais a, en

revanche, permis de meilleurs apprentissages moteurs (en éducation physique) et cognitifs (en mathématiques), comparée à une séquence interdisciplinaire sans utilisation de jeu vidéo actif.

Ces résultats tendent à confirmer le potentiel de ces outils numériques innovants dans les apprentissages scolaires, notamment dans une perspective interdisciplinaire. Il semble en effet que l'outil numérique a permis de renforcer l'entraide et la synergie de deux apprentissages disciplinaires distincts. Ces résultats confirment également de précédentes recherches mettant en avant l'influence mutuelle des apprentissages cognitifs et de l'activité physique (Alesi et al., 2014). Une récente étude avait également mis en avant le rôle positif de l'activité physique sur des apprentissages en géométrie (Hraste et al., 2018). Notre étude étend ce constat en observant également un rôle de l'apprentissage des mathématiques fait avec « Play Lü » sur des apprentissages moteurs (ici la précision au lancer de balle).

² MANCOVA : analyses de variances permettant d'évaluer les différences entre les deux conditions en fin de cycle en contrôlant les scores de début de cycle

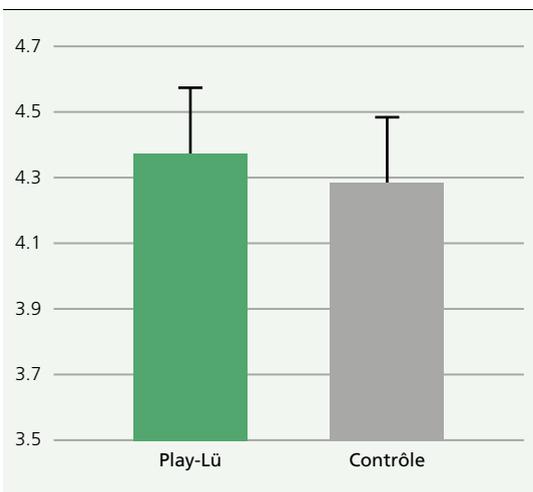


Figure 2 : Scores au test de précision au lancer par le haut et à une main en fin de séquence

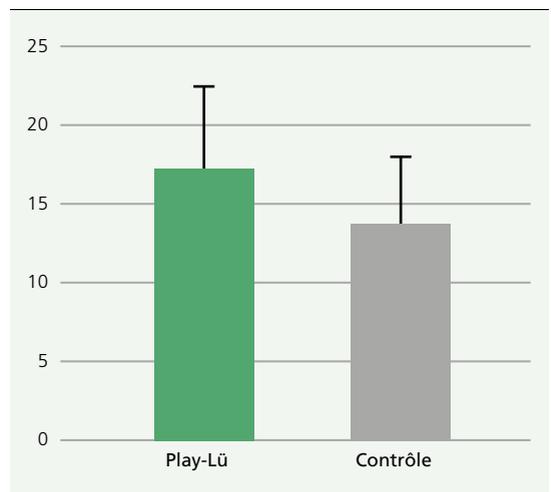


Figure 3 : Scores au test de repérage sur un plan en mathématiques en fin de séquence

Il est important de noter que les expérimentations associées à ce dispositif n'en sont qu'à leurs prémices. Nous poursuivons ce travail de recherche avec notamment la création d'autres séquences interdisciplinaires. Aussi, des résultats préliminaires ont également mis en avant que l'usage collaboratif de cette même plateforme permettait de faire significativement augmenter les indicateurs motivationnels des profils d'élèves initialement les moins intéressés par rapport à une forme de pratique individuelle. Il semble donc que la manière de proposer un jeu vidéo actif (en individuel, par équipe, par opposition, en collaboration, etc.) est également centrale dans les effets obtenus par ce type d'outil, notamment pour une population plus en difficulté en éducation physique. Certains aspects des jeux vidéo actifs pourraient notamment trouver leur intérêt face à un public vulnérable ou dans une perspective inclusive. En s'appuyant sur les résultats prometteurs de nos études préliminaires et sur de précédentes recherches marquées par l'apport des jeux vidéo actifs chez des publics très variés (p. ex. Caro et al., 2017), il serait intéressant que de futures études explorent l'effet d'une plateforme comme « Play Lü » sur les apprentissages d'élèves dyspraxiques ou ayant un TDAH. Nous pouvons espérer qu'une manière interdisciplinaire et alternative d'accéder aux contenus disciplinaires pourrait favoriser l'apprentissage de tous en contexte scolaire.

Conclusion

Bien qu'à des états préliminaires, ces deux applications pratiques enregistrent de premiers retours prometteurs sur le croisement de disciplines en milieu scolaire. En effet, pour ces deux propositions, les disciplines éducation physique et mathématiques co-

existent au sein d'un même dispositif pédagogique et s'inscrivent en synergie pour maximiser les apprentissages moteurs et cognitifs des élèves. Ces protocoles tendent également à mettre en avant le potentiel levier que constitue le numérique pour cette démarche interdisciplinaire. Sans être exhaustif, le feedback immédiat et objectif apporté par le numérique s'ajoute aux avantages motivationnels et immersifs.

Le numérique constitue un potentiel levier pour cette démarche interdisciplinaire.

Ces études invitent également à ouvrir le champ d'exploration de ce type de processus. Le numérique et l'interdisciplinarité pourraient en outre s'appuyer sur la souplesse permise par ces outils dans une perspective inclusive. Plus spécifiquement, le mouvement permis par les dispositifs « Learn-O » et « Lü » pourraient, par exemple, répondre aux problématiques liées à l'immobilité qu'imposent souvent les apprentissages traditionnels aux enfants TDAH. Dans ce sens, il faut noter que l'application « SphYnX » du dispositif « Lü » a été spécifiquement conçue pour inclure les élèves présentant des difficultés visuospatiales. Plus précisément, cette application a été coconstruite avec une didacticienne en mathématiques afin d'adapter la complexité à ce profil d'élèves. Dans ce jeu où les élèves doivent retrouver les bons repères sur plan, il n'y a pas de chronomètre afin d'éviter le stress de la contrainte temporelle. Dans cette optique également, le mode « apprentissage » propose une progressivité dans la complexité du jeu afin de limiter les échecs lors des premières étapes. De plus, le design (couleur, contrastes, textures, etc.) a été adapté afin de faciliter la lecture visuelle de ce jeu. L'axe des X est,

par exemple, toujours en bleu et celui des Y en rouge afin de favoriser leur identification. Dans le processus d'apprentissage des coordonnées, les concepteurs de ce jeu espèrent que ces options pourraient ainsi permettre d'aider les jeunes qui présentent des difficultés visuospatiales et qui ont de la difficulté à suivre une ligne.

Pour des informations complémentaires sur les dispositifs présentés dans cet article :

Dispositif Learn-O :
<https://youtu.be/fyaCw0nnn0I>
www.learn-o.com
 Projet Lù HEP Vaud :
<https://vimeo.com/534371198>

Références

- Alesi, M., Bianco, A., Padulo, J., Vella, F. P., Petrucci, M., Paoli, A., Palma, A., & Pepi, A. (2014). Motor and cognitive development: The role of karate. *Muscles, Ligaments and Tendons Journal*, 4(2), 114–120.
- Aberkane, I. (2017). *Libérez votre cerveau*. Robert Laffond.
- Benzing, V., & Schmidt, M. (2018). Exergaming for Children and Adolescents: Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats. *Journal of Clinical Medicine*, 7(11), 422. <https://doi.org/10.3390/jcm7110422>
- Blondeau, T., Coste, J., & Simard, A. (2021). Learn-O : Des maths en plein air. *Repères IREM*, (numéro spécial juillet 2021).
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques : Didactique des mathématiques 1970-1990*. La pensée sauvage.
- Caro, K., Tentori, M., Martinez-Garcia, A. I., & Zavala-Ibarra, I. (2017). FroggyBobby: An exergame to support children with motor problems practicing motor coordination exercises during therapeutic interventions. *Computers in Human Behavior*, 71, 479-498. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.055>
- Darbellay, F., Louviot, M., & Moody, Z. (2019). *L'interdisciplinarité à l'école : Succès, résistance, diversité*. Alphil éditions.
- Dehaene, S. (2018). *Apprendre !* Odile Jacob.
- Haye, T. (2019). *Étude des conditions et des contraintes d'implémentation d'un jeu de société à l'école, comme vecteur d'apprentissages mathématiques : cas du jeu de Go au cycle 3* [Thèse de doctorat, Université de Montpellier]. HAL archives-ouvertes. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02457092>
- Hraste, M., De Giorgio, A., Jelaska, P. M., Padulo, J., & Grani, I. (2018). When mathematics meets physical activity in the school-aged child: The effect of an integrated motor and cognitive approach to learning geometry. *PLOS ONE*, 13(8), e0196024. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0196024>
- Le Heuzey, M.-F., & Mouren, M.-C. (2012). Addiction aux jeux vidéo : Des enfants à risque ou un risque pour tous les enfants ? *Bulletin de l'Académie Nationale de Médecine*, 196(1), 15-26. [https://doi.org/10.1016/S0001-4079\(19\)31860-6](https://doi.org/10.1016/S0001-4079(19)31860-6)
- Pelay, N. (2011). *Jeu et apprentissages mathématiques : élaboration du concept de contrat didactique et ludique en contexte d'animation scientifique* [Thèse de doctorat, Université Claude Bernard — Lyon I]. HAL archives-ouvertes. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00665076>
- Staiano, A. E., & Calvert, S. L. (2011). Exergames for Physical Education Courses: Physical, Social, and Cognitive Benefits: Exergames for Physical Education Courses. *Child Development Perspectives*, 5(2), 93-98. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00162.x>

Arnaud Simard
Chercheur et maître de conférences
en mathématiques
Institut National Supérieur du Professorat
et de l'Éducation (INSPE)
Université de Franche-Comté
arnaud.simard@univ-fcomte.fr



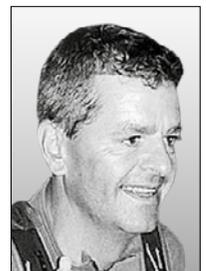
Valérian Cece
Post-doctorant
Unité d'Enseignement et
de Recherche en Éducation
Physique et Sportive (UER-EPS)
HEP Vaud
valerian.cece@hepl.ch

Vanessa Lentillon-Kaestner
Professeure ordinaire
UER-EPS
HEP Vaud
vanessa.lentillon@hepl.ch



Cédric Roure
Professeur associé
UER-EPS
HEP Vaud
cedric.roure@hepl.ch

Thierry Blondeau
Éducateur sportif
www.learn-o.com
thierry.blondeau@gmail.com



Gilles Steiner

La nature au service de l'enseignement et de l'apprentissage

Entretien avec Gilles Steiner, enseignant spécialisé et formateur SILVIVA, réalisé par Robin Fave, collaborateur scientifique au CSPS.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2022-03-04

Qu'est-ce que l'éducation à l'environnement par la nature ?

L'idée est de sensibiliser l'enfant dès le plus jeune âge à la nature. De nombreuses études ont montré qu'un enfant qui a été amené au plus tôt dans la nature aura une plus grande sensibilité à son égard et sera plus enclin à la protéger et à en prendre soin. Il s'agit de rendre les enfants attentifs au fait que l'être humain fait partie de la nature et qu'il ne peut pas s'en dissocier. Cela s'inscrit par ailleurs dans le cadre de l'agenda 21 et du développement durable.

Quelles sont les origines de cette pédagogie ?

C'est un mouvement qui date d'il y a presque trente ans. Richard Louv, dans son livre « Last Child in the Woods », développe un concept de *nature deficit disorder*¹. Cet auteur s'est intéressé aux enfants nés « hors sols », dans les villes, sans contact aucun avec la nature. Il s'est rendu compte qu'il y avait diverses pathologies qui se développaient chez ses enfants et qui étaient reliées au manque de contact avec la nature. Richard Louv est donc un pionnier de ce mouvement d'origine américaine. Il a été repris ensuite en Europe, en premier par les pays nordiques

et est descendu à travers notre continent, au fil du temps, jusqu'à arriver en Suisse allemande puis en Suisse romande.

Sommes-nous donc dans l'éducation à l'environnement ou l'éducation par l'environnement ?

Ce sont deux degrés différents, l'éducation à l'environnement peut se faire en classe, il n'est pas nécessaire d'aller dans la nature, ou dans la forêt pour le faire. C'est une branche qui peut s'étudier sur un plan purement théorique, sans lien avec la nature, sans vivre la nature. Alors que dans notre pédagogie, on parle plutôt d'éducation par et dans l'environnement. *Par l'environnement*, car on va exploiter ce que la forêt nous propose pour faire des mathématiques, du français et beaucoup d'autres apprentissages. *Dans l'environnement*, car on va mettre les élèves en situation dans une forme active et intégrale. C'est probablement une des caractéristiques fondamentales de cette pédagogie. Chez SILVIVA en particulier, nous avons un concept de *tête, main et cœur*, où l'on va essayer de toucher ces trois aspects chez l'enfant : la *tête* représente le côté cognitif, la compréhension du comment les choses fonctionnent ; avec les *mains* on va passer à l'action, l'enfant va fabriquer ou créer quelque chose, prendre soin d'un coin de forêt, planter des arbres, par exemple ; le *cœur* finale-

¹ Syndrome de manque de nature

ment c'est vraiment de vivre la nature, de vivre des expériences positives, ce qui va développer chez l'enfant cette sensibilité à la nature et cette envie d'en prendre soin.

Plus concrètement quel est le déroulement type d'une séquence pédagogique à la forêt ?

Dans le cadre du handicap, on va ritualiser certains moments de manière forte. Cet aspect de rituel est particulièrement important, car il permet de redonner un cadre temporel et spatial. Une salle de classe est limitée par quatre murs, temporellement, il y a une horloge qui sonne à 8h, 10h et à midi. Ces deux aspects ne se retrouvent pas dans la nature. Un des moments que l'on va ritualiser par exemple est l'arrivée dans la forêt. On peut marquer un temps d'arrêt, dire bonjour à un arbre ou ramasser un caillou. Peu importe ce que l'on met en place, l'idée est surtout de marquer cette transition. La forêt est notre salle de classe. Quand on arrive à l'école, on dit bonjour à l'enseignant, on va poser ses affaires. À la forêt, on va devoir aussi recréer ce rituel d'arrivée.

Un autre cadre que l'on va proposer est l'utilisation d'un canapé forestier. Il s'agit d'une construction faite de branches disposées de manière circulaire afin de créer un lieu pour se rassembler. C'est ici que l'on va commencer les activités, que l'on va prendre le goûter et faire les pauses, et où l'on va se retrouver entre chaque activité ou chaque étape. Ensuite, la demi-journée est divisée en deux temps. Il y a un moment d'activité dirigée et un moment d'activité libre.

Hormis le canapé forestier qui est un lieu central, y a-t-il d'autres liens de semaine en semaine ?



Gilles Steiner

Un des grands liens, qui est intimement lié à la pédagogie par la nature, c'est les saisons. Idéalement, on va essayer de sortir chaque semaine, mais le minima est de sortir une fois par saison pour pouvoir vivre la nature sur toute l'année. Cela permettra aux enfants de voir et d'observer l'évolution de la forêt d'une saison à l'autre. Quand on sort chaque semaine, on se rend compte déjà que l'environnement évolue constamment, on est donc dans un cadre changeant. Cela constitue un de nos principaux fils conducteurs.

Chaque saison va également nous offrir des activités différentes. En automne typiquement, on va travailler avec les feuilles mortes et avec tout ce qui tombe des arbres. En été, on sera plus sur le travail des couleurs et sur de la construction. En hiver en général, on fait des choses un peu plus cosy, mais s'il y a de la neige on va en profiter ! Que ce soit pour jouer, mais aussi pour travailler de la géométrie par exemple.

Ce cadre changeant offre aussi beaucoup d'autres possibilités, on va pouvoir par exemple travailler des objectifs moteurs ou transversaux.

Existe-t-il d'autres bienfaits qui ont été montrés dans les recherches ?

Plusieurs points ont pu être démontrés au fil des années. Je dirais que les principaux sont le *bien-être* général, le *jeu*, les *relations sociales*, la coopération et la motricité.

Le bien-être général

Au niveau émotionnel, il y a des enfants qui ont tendance à faire des crises ou qui sont compliqués au niveau du comportement en classe. On constate souvent qu'il y a une amélioration notable dans la nature, mais c'est également lié à la gestion de l'espace. Un enfant qui est enfermé dans quatre murs, dans une classe, aurait besoin parfois d'un peu plus d'espace. D'ailleurs, quand certains partent en claquant la porte, et bien dans la forêt il n'y a pas de porte, donc ils s'éloignent tout simplement et le problème se résout plus facilement. D'autre part, plusieurs études ont également montré que sortir régulièrement en forêt améliore le système immunitaire et donc l'état de santé général des enfants et des adultes.

Le jeu

Les activités de jeu libre ont une place importante dans la forêt. Je constate qu'en début d'année, les enfants ne savent souvent pas quoi faire, ils tournent en rond, ils sont un peu démunis. Avec le temps, il y a des jeux qui émergent, parfois solitaires, puis, petit à petit, ils commencent à construire des jeux plus sociaux. On constate donc une amélioration de la capacité à jouer que de la capacité à jouer ensemble.

Au niveau social

Pour moi, c'est un point qui est très net et c'est aussi quelque chose que les titulaires me rapportent. Le climat est beaucoup plus apaisé que ce que l'on peut observer en classe.

La coopération

Il est vrai qu'à la forêt, beaucoup de choses forceront à travailler ensemble, car seul on n'y arriverait pas. La construction d'une cabane est un bon exemple. Ce type d'activité permet de créer une coopération importante entre les élèves. Je constate aussi que certains élèves ont plus d'attention les uns envers les autres. Une fois de plus, la gestion de cet espace libre permet des rapprochements ou distanciations entre les élèves, selon les affinités.

La motricité

Au fil des saisons, le sol change. Il peut devenir glissant, mouillé, couvert de ronces et plein d'autres obstacles. Je constate que les enfants améliorent petit à petit leurs compétences motrices. Pour ceux qui rencontrent des difficultés locomotrices, ça peut être compliqué au début. Il arrive qu'ils soient peu à l'aise, qu'ils trébuchent, mais à force cela va de mieux en mieux.

Est-ce qu'il y a une plus-value particulière pour les enfants en situation de handicap ?

Je ne sais pas si c'est vraiment spécifique au handicap ou non, mais on observe qu'il y a des enfants qui ont très peu, voire jamais, l'occasion d'aller dans la nature ou dans la forêt. C'est peut-être particulièrement marqué dans le domaine du handicap. J'ai en effet l'impression que l'on a souvent des enfants qui sont coupés des liens sociaux. Certains jeunes sont à la maison, ils prennent

le taxi et ensuite ils retournent à la maison. Certes, c'est un peu caricatural, mais c'est quand même la réalité de certains enfants. Avec cette forme de pédagogie, on leur permet de sortir, on leur permet de vivre autre chose et le côté plaisir que j'évoquais avant, qui est de vivre la nature et de vivre des expériences positives dans la nature, est particulièrement marquant pour ces enfants.

Comment travailler les objectifs plus « scolaires » ? Comment faites-vous le lien avec les titulaires ?

Généralement, je vais voir tous les enseignants. Ils posent des objectifs et je mentionne ceux qui peuvent être travaillés à la forêt. Mais c'est un idéal qui n'est pas encore entièrement atteint. Cette articulation n'est pas toujours simple à mettre en place.

D'une part, on voit que la dynamique change par rapport à ce qui se passe en classe. Il peut arriver que des compétences émergent à la forêt qui ne sont pas forcément visibles en classe, que ce soit purement au niveau scolaire, mais également au niveau social.

D'autre part, on utilise beaucoup ce que la nature nous offre sur le moment. Il peut arriver que l'on soit dans un endroit rempli de pives et je décide alors que l'activité va être de faire du dessin, du comptage ou encore de la géométrie, parce que cet outil est à disposition à ce moment précis. Cette démarche fait particulièrement sens, car une fois de plus c'est la nature qui nous offre la matière et ce n'est pas nous qui arrivons en disant « aujourd'hui, on va travailler le carré » et manque de chance, il n'y a pas de branches, il n'y a rien pour travailler le carré.

Quelle est la place du numérique dans la pédagogie par la nature ?

Pour moi à peu près aucune, mis à part que j'ai un appareil photo numérique et que je fais beaucoup de photos. Les élèves avec lesquels je travaille sont relativement jeunes. Je ne vois donc pas très bien ce que l'on pourrait faire avec du numérique en forêt. Avec des élèves plus grands, cela ferait peut-être plus de sens. Ils pourraient utiliser un smartphone afin de prendre des photos de certains éléments qui seraient ensuite mis en lien avec du contenu en classe.

Quels sont les préjugés par rapport à la pédagogie à la nature ?

C'est juste du jeu

De manière générale, j'entends régulièrement dire que « l'école à la forêt, ce n'est pas de l'école ; c'est juste du jeu donc on n'apprend rien ». Je pense que cela vient d'une méconnaissance de ce qu'est la pédagogie par la nature. Contrairement aux préjugés, la forêt constitue un environnement extrêmement riche qui permet des apprentissages en continu, sans s'en rendre compte. C'est vrai que l'on est parfois dans des apprentissages qui passent par le jeu. D'un point de vue externe, cela pourrait donner l'impression que les enfants n'apprennent rien. Or, il est largement reconnu que le jeu permet l'apprentissage et que les enfants apprennent beaucoup par ce biais.

Cependant, comme on est dans une démarche pédagogique intégrale, il va falloir sortir d'une démarche du type « je veux, je dois absolument travailler tel objectif à tel moment ». Travailler dans la nature implique que l'enseignant apprenne à lâcher-prise et se dise que l'apprentissage va se faire par lui-même, car l'enfant est actif. Il ne se fera pas forcément dans l'ordre dans lequel on l'a prévu, ce qui demande une certaine adaptation par rapport aux pédagogies

plus traditionnelles. Quand on va en forêt, j'ai toujours une idée de ce que l'on va faire, mais si l'on rencontre une grenouille sur le chemin, c'est elle qui devient prioritaire. Cela signifie qu'en tant qu'enseignant, on doit réellement s'adapter à ces opportunités et accepter de ne pas toujours faire ce qui était prévu.

Le plan d'étude

Un autre frein important, mais lié au précédent, est que les enseignants qui aimeraient faire de la pédagogie par la nature ont une grande crainte de ne pas arriver à remplir les objectifs et à lier ce qu'ils vont faire en forêt avec le plan d'études romand (PER). Toutes nos formations à SILVIVA montrent justement le contraire. Il est tout à fait possible de remplir les objectifs du PER dans la nature, mais avec d'autres outils et par d'autres moyens².

Plus je pratique ce type de pédagogie et plus je l'enseigne aux enseignants comme formateur chez SILVIVA, plus je me rends compte de la richesse de tout ce que l'on peut faire dehors. Une multitude d'activités en lien avec le PER peuvent être faites dans la nature³. La formation reste toutefois indispensable. Je ne pense pas que l'on puisse faire de la pédagogie à la nature uniquement à partir d'un livre. D'une part, en se basant uniquement sur l'activité décrite dans un ouvrage, on va juste faire une transposition de ce que l'on ferait en classe. D'autre part, si l'on veut vivre la nature, que l'on veut faire de l'immersion et de la pédagogie intégrale, il faut que l'enseignant fasse aussi, pour lui-même, l'expérience de la formation intégrale.

² Voir le site de SILVIVA pour plus d'information : <https://www.silviva-fr.ch/>

³ Voir par exemple le livre « L'école à ciel ouvert » : <https://www.silviva-fr.ch/outils/manuel-l-ecole-a-ciel-ouvert/>

Pour aller plus loin

Louv, R. (2008). *Last child in the Woods: Saving our Children from Nature-Deficit Disorder*. Algonquin Books.

Salamandre École (n.d.). <https://ecole.salamandre.org/>

SILVIVA (n.d.). *Centre national de compétences en éducation à l'environnement*. <https://www.silviva-fr.ch/education-a-l-environnement/centre-de-competences/>

SILVIVA (n.d.). *Enseigner dehors*. <https://www.silviva-fr.ch/enseigner-dehors/>

Wauquiez, S. (2008). *Les enfants des bois. Pourquoi et comment sortir en nature avec de jeunes enfants*. Books on Demand Editions.

Livre à commander chez l'auteur : sarah.wauquiez@gmail.com.

Wauquiez, S., Barras, N., Henzi, M., & Silviva, F. (2019). *L'école à ciel ouvert*. Salamandre.

Documentation du dossier

Pratiques éducatives novatrices

Références bibliographiques

Abdelkader, Y., & Lartigau, P. (2013). *Théâtre et éducation : parages, enjeux et avenir*. Presses Universitaires de Bordeaux.

Berthou, M., & Natanson, D. (2013). *Jouer en classe en collège et en lycée - Pour acquérir connaissances et compétences*. Fabert.

Capron Puozzo, I. (Éd.). (2016). *La créativité en éducation et formation : perspectives théoriques et pratiques*. De Boeck Supérieur.

Caron, C., Fillon, L., Scy, C., & Vasseur, Y. (2021). *Osez les pédagogies coopératives : au collège et au lycée (2^e éd. enrichie)*. ESF Éditeur.

Chéreau, M., & Fauchier-Delavigne, M. (2019). *L'enfant dans la nature : pour une révolution verte de l'éducation*. Fayard.

Deny, M., & Pigache, A.-C. (2017). *Le grand guide des pédagogies alternatives : + de 140 activités de 0 à 12 ans*. Eyrolles.

Hansenne, M. (2021). *La face cachée de la psychologie positive : approche critique et perspectives*. Mardaga.

Keymeulen, R., Henry, J., Helguera, L., & Vanoverbeke, S. (2021). *Les pédagogies alternatives dans ma classe. Activités, fiches outils et idées pour enrichir ma pédagogie*. De Boeck Supérieur.

Kolly, B. (2021). *Les grands pédagogues : Montessori*. Éditions loisirs et pédagogie.

Leleu-Galland, E., & Morin-Samarine, F. (Eds.) (2020). *Pédagogies alternatives et approches innovantes*. Nathan.

Louv, R. (2020). *Une enfance en liberté: protégeons nos enfants du syndrome de manque de nature* (trad. et ad.). Leduc S.

Marshall, C. (2017). Montessori education: a review of the evidence base. *npj Science of Learning*, 2(11). <https://doi.org/10.1038/s41539-017-0012-7>

Martin-Krumm, C., & Tarquinio, C. (Eds.) (2021). *Le grand manuel de la psychologie positive*. Dunod.

Rojo, S., & Bergeron, G. (Eds.). (2017). *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : fondements, processus et pistes d'action*. Presses de l'Université du Québec.

Sitbon, A., Shankland, R., & Martin-Krumm, C. (2018). Interventions efficaces en psychologie positive : une revue systématique. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 60(1), 35-54. <https://doi.org/10.1037/cap0000163>

Stern, J., Lauriault, N., & Ferraro, K. (2021). *Outils pédagogiques pour l'apprentissage conceptuel - Niveau primaire/élémentaire : exploiter la curiosité naturelle pour un apprentissage transférable*. Presses de l'Université du Québec.

Tissot, A. (2017). *L'innovation pédagogique* (coll. Mythes et réalités). Retz.

WatreLOT, P. (2021). *Je suis un pédagogue : gommer les clichés, construire une meilleure école*. ESF Sciences Humaines.

Zakhartchouk, J.-M. (2021). *Enseigner en classes hétérogènes* (nouvelle édition enrichie). ESF Sciences Humaines.

Liens internet

Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE) :

- Enseignement en plein air [dossier thématique] : <http://rire.ctreq.qc.ca/2021/03/enseignement-en-plein-air-dt/>
- Le pouvoir du jeu dans le développement des jeunes enfants : <http://rire.ctreq.qc.ca/2018/12/pouvoir-jeux/>
- La médiation et la pleine conscience [dossier thématique] : <http://rire.ctreq.qc.ca/2019/05/la-meditation-et-la-pleine-conscience-dt/>

Coralie Delorme

Pratiques inclusives effectives : Quelles expériences ? Quelles transformations ?

Résumé

Réunissant des acteurs de l'école inclusive dans le canton du Valais, la table ronde du 8e Colloque international du réseau de l'Observatoire des pratiques sur le handicap, recherches et interventions (OPHRIS), a contribué à rendre compte des pratiques inclusives effectives déployées à partir de contextes distincts. Leurs témoignages laissent entrevoir le chemin déjà parcouru, les victoires remportées et les obstacles encore présents. Ils se rejoignent sur l'engagement nécessaire de tous et sur les inévitables transformations requises aux différents échelons du système scolaire.

Zusammenfassung

Im Rahmen des 8. Internationalen Kolloquiums des Netzwerks Observatoire des pratiques sur le handicap, recherches et interventions (OPHRIS; interdisziplinäres französisches Netzwerk) tauschten sich Akteurinnen und Akteure der inklusiven Schule im Kanton Wallis an einem Runden Tisch aus. Es wurde über praktisch angewandte, wirkungsvolle inklusive Praktiken in unterschiedlichen Kontexten berichtet. Der bereits zurückgelegte Weg, Erfolge und noch immer bestehende Hürden wurden aufgezeigt. Man war sich darin einig, dass ein Engagement aller Beteiligten zentral ist und dass Veränderungen auf den verschiedenen Schulstufen unumgänglich sind.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2022-03-05

Introduction

Lors du 8^e Colloque international du réseau de l'Observatoire des pratiques sur le handicap – recherches et interventions (OPHRIS)¹ tenu à Sion dans le canton du Valais, le chemin menant vers l'éducation inclusive a fait l'objet de questionnements, de réflexions, de débats approfondis, appréhendés à partir de trois axes : les transitions, les transformations et les routines (Pelgrims et al., 2021). Les embûches rencontrées, les impatiences exprimées sur ce chemin, mais également les avancées enthousiastes ont été placées sous les projec-

teurs des conférenciers et scrutées à la loupe dans le cadre de communications scientifiques, afin que les enseignements des étapes déjà traversées puissent soutenir le parcours de chacun vers cet horizon d'une société plus inclusive, grâce et au travers de l'éducation (Pelgrims et al., 2021).

Réunissant plusieurs experts et par l'intermédiaire d'une table ronde, ce colloque a également eu pour ambition d'adosser aux apports des chercheurs, les observations, les réflexions et les préoccupations d'acteurs politiques, de professionnels et de représentants d'associations dans le domaine de l'enseignement régulier et spécialisé du canton du Valais.

Prenant appui sur les témoignages apportés à cette occasion, cette contribution propose d'éclairer le cheminement de professionnels à partir de leurs pratiques inclu-

¹ organisé à l'Université de Genève, campus Sion, avec le soutien financier de l'Université de Genève, du Fonds national suisse de la recherche scientifique, Subside N°IZSEZO_182922/1, de la HEP-Valais et du Réseau Recherche en pédagogie spécialisée de la SSRE.

sives effectives. Celles-ci sont rapportées par quatre acteurs, chacun à partir d'une mission et d'une fonction différente : chef de l'Office de l'enseignement spécialisé du canton du Valais, directeur d'établissement scolaire secondaire, enseignant de l'école primaire régulière et enseignante spécialisée ainsi que représentante de l'association des enseignants spécialisés valaisans. Nous tentons d'explorer d'après leurs propos², non seulement ce qui fait le succès de l'école inclusive dans ce canton, mais également ce qui y résiste encore et malgré tout, compte tenu des défis imposés par le contexte géographique.

Le Valais, un canton précurseur de l'inclusion scolaire

En sa qualité de chef de l'Office de l'enseignement spécialisé et fort de la conviction que « l'école inclusive, cela peut marcher », Monsieur Guy Dayer retrace le chemin accompli depuis plusieurs décennies par le canton du Valais en matière d'intégration scolaire pour présenter le fonctionnement de l'enseignement spécialisé en Valais – qualifié en Suisse, selon ses dires, de précurseur dans le domaine de l'école inclusive. En effet, ce canton a su se saisir de ses fortes contraintes géographiques dès la fin des années 1980, pour les transformer en ressources au service d'une perspective inclusive. En outre, le Valais est le premier canton suisse à avoir ratifié en 2008 l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée et à avoir prévu, en 1986, une loi sur l'enseignement spécialisé instituant l'intégration d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers (BEP) dans les classes ordinaires.

² Je remercie l'ensemble des professionnels dont les propos sont rapportés et exploités ici pour leurs apports et la relecture de cet article.

En tant qu'organe inclus au sein du Service de l'enseignement, la mission de l'Office de l'enseignement spécialisé est avant tout d'être au service de l'école régulière. D'après Monsieur G. Dayer, cette appartenance institutionnelle de l'enseignement spécialisé au service de l'enseignement régulier apparaît comme une marque explicite de l'absence de séparation structurelle entre les organes décisionnels. Elle contribue de fait à une meilleure implication de l'intégralité des acteurs dans les décisions concernant l'ensemble des élèves en âge de scolarité obligatoire. La connaissance des dossiers est ainsi partagée. Celle-ci rend possible le débat sur certains enjeux souvent peu accessibles aux membres de la direction de l'enseignement obligatoire lorsque les offices responsables de l'enseignement spécialisé en sont eux-mêmes structurellement séparés. Il en va ainsi de l'épineuse question de la répartition des ressources financières. Cette responsabilité financière revient en effet au canton, depuis qu'elle n'incombe plus à l'Assurance-invalidité, qui s'est retirée de la formation scolaire spécialisée.

En coordonnant la mise en place des mesures d'aide ou d'enseignement spécialisé, l'office entend garantir aux « jeunes en difficulté, en situation d'allophonie, atteints de troubles, malades ou en situation de handicap » la possibilité d'accéder à l'enseignement et aux apprentissages. Pour ce faire, G. Dayer rappelle que lui-même et les conseillers pédagogiques ne travaillent jamais seuls, mais toujours en concertation avec les directions d'établissement, les enseignants, les parents ou les représentants légaux. Dans l'élaboration du projet global de l'élève, l'inclusion scolaire n'est pas posée à priori en termes de but, mais devient au fil du processus plutôt la résultante du processus.

À chaque étape du parcours de scolarisation des élèves (avec mesures renforcées et venant le plus souvent du CPS³), notamment lors des périodes de transition majeures (entrée à l'école, fin de la scolarité primaire et entrée au cycle d'orientation [CO], fin du CO et orientation vers un projet professionnel), les besoins de l'élève et les ressources qui lui sont allouées sont rediscutées, ré-évaluées afin de garantir la meilleure des orientations et les mesures de soutien les plus adaptées. Des décisions peuvent être prises assez régulièrement, avec une plus ou moins grande souplesse laissée aux membres de la direction d'établissement.

La réussite de ces différents projets repose le plus souvent sur des valeurs humanistes, et surtout sur la ferme conviction du postulat d'éducabilité accordé à tous les élèves.

D'une vision louable de l'intégration à un « labour les mains dans la terre » : qu'en disent les directions d'établissement ?

Les pratiques déclarées concernant l'actualisation d'une école inclusive dans ce canton sont certes louables. Toutefois celles-ci confrontent encore autrement les enseignants, les familles des élèves concernés et les directions d'établissement, lorsqu'il s'agit d'écoles situées sur les hauteurs, dans les montagnes valaisannes. En effet, outre l'accès physique aux bâtiments scolaires, encore faut-il garantir des conditions d'enseignement et d'apprentissages susceptibles d'être proposées aux jeunes de 4 à 20 ans déclarés à BEP dans les différents

établissements scolaires situés dans ces secteurs géographiques. Ainsi, lorsqu'un établissement scolaire accueille peu d'élèves, l'octroi de certaines ressources comme celles d'un enseignant spécialisé, devient difficile. Les directions d'établissement et leurs équipes doivent alors faire preuve de créativité pour mettre en pratique une scolarisation inclusive.

L'expérience concluante de Gérard Aymon, directeur des écoles primaires et du cycle d'orientation du Val d'Hérens, met en évidence l'engagement nécessaire de l'ensemble des partenaires dans un projet d'intégration, ou dans une scolarisation à visée inclusive. Comme ce directeur en témoigne au travers de son récit, la réussite de ces différents projets repose le plus souvent sur des valeurs humanistes, et surtout sur la ferme conviction du postulat d'éducabilité accordé à tous les élèves. Selon G. Aymon, cette conviction se doit en plus d'être transmise, portée, voire incarnée par la direction de l'établissement, afin que des projets considérés d'un prime abord comme trop exigeants, voire peu réalistes par le corps enseignant, soient moins à risque de conduire à des solutions séparatives. À cela s'ajoute la nécessité pour la direction d'établissement d'être à l'écoute des émotions ressenties par l'ensemble des acteurs impliqués, de s'abstenir de juger, de créer des liens, d'autant plus lorsque le doute s'invite ou lorsque les difficultés surgissent. Les enseignants spécialisés intervenant pour et auprès de l'élève déclaré à BEP sont alors considérés comme des partenaires clés du processus de réussite, dans une perspective de soutien offert tant à la direction qu'aux enseignants réguliers accueillant l'élève dans leur classe.

³ Centre pédagogique spécialisé : prestataire qui organise les mesures renforcées inclusives en Valais (<https://www.vs.ch/web/oes/situation-handicap>)

G. Aymon confirme par ailleurs que les familles et les jeunes eux-mêmes sont également entendus à chaque étape du processus pour une collaboration de leur parcours.

Des enseignants réguliers et spécialisés qui cheminent ensemble vers la transformation de leur activité

Le récit d'Alexandre Dayer, enseignant régulier dans les classes primaires du canton du Valais, met en exergue un processus de transformation de sa culture professionnelle au fil d'un cheminement à la fois individuel et collectif. Cet enseignant, qui se déclare enseignant généraliste « non spécialiste de l'enseignement spécialisé, mais avec une grande expérience de l'intégration d'élèves présentant des BEP » décrit, en nous les faisant vivre de l'intérieur, son engagement, ses attentes, ses convictions, mais également les gestes qu'il a pu mettre en place, ainsi que les connaissances construites tout au long de ces nombreuses années.

À l'époque où il est sollicité par la direction de son établissement pour l'accueil d'un élève déclaré à BEP, A. Dayer se sait prêt à relever ce défi à ce stade de sa carrière professionnelle. Il cherche à vivre la transition vers l'école inclusive en première personne. L'élève qu'il s'apprête à intégrer dans sa classe a alors neuf ans. En classe spécialisée l'année précédente, celui-ci côtoyait donc un effectif réduit d'élèves. Sachant que les conditions d'enseignement et d'apprentissage dont cet élève a bénéficié ne correspondent pas vraiment à celles qu'il retrouvera dans son nouveau groupe-classe, et s'attendant à faire face à certains obstacles, il consulte l'enseignante spécialisée référente en début d'année scolaire afin de pouvoir intégrer au mieux cet élève.

Contre toute attente, il découvre alors à travers les propos de cette enseignante, l'ampleur de la résistance aux transformations provoquées par les enjeux de l'intégration : « Tu ne pourras rien en faire, j'ai six élèves et je n'arrive pas à en tirer quelque chose... » lui déclare-t-elle. Bien que légèrement déstabilisé dans son enthousiasme initial, celui-ci prend appui sur certaines de ses valeurs et la connaissance qu'il a de ses dispositions personnelles pour maintenir son engagement vis-à-vis de la direction de l'établissement, mais surtout vis-à-vis de cet élève.

Outre le renoncement aux liens particuliers instaurés dans le cadre d'un enseignement à un effectif réduit, A. Dayer entrevoit alors que des enjeux identitaires pourront s'inviter dans la collaboration qu'il aura à mettre en place avec les enseignants spécialisés. Il décrit d'ailleurs l'importance d'une différenciation des rôles et des responsabilités dans ce travail de collaboration. Ainsi, il raconte comment, au fil des années, il a appris à développer certains gestes contribuant à ce que cette collaboration soit véritablement au service d'une double intégration, celle de l'élève et celle de l'enseignant spécialisé :

«Boire un verre, faire connaissance, parler de qui on est, ses valeurs, ses projets ; préparer la rentrée et l'accueil de l'élève ensemble ; communiquer avec les autres parents ensemble ainsi qu'avec ceux de l'élève intégré ; prévoir des rencontres régulières ensemble pour la préparation des séances, s'accorder et fixer des objectifs clairs, évaluer nos pratiques et les ajuster ; se soutenir dans les décisions ; fixer les rôles de chacun.»

Ainsi, pour A. Dayer, la collaboration avec l'enseignant spécialisé est intrinsèquement associée à une logique de coenseignement dont il souligne l'importance du travail de préparation, d'anticipation et de régulation, accompli de façon conjointe en l'absence des élèves.

Selon lui, s'il reconnaît à l'enseignant spécialisé la responsabilité de la conception, de la mise en œuvre et de la régulation du projet pédagogique et didactique de l'élève intégré, la responsabilité de l'instauration d'un climat de classe garantissant une dynamique relationnelle et socioaffective positive au groupe-classe dont l'élève intégré fait partie, revient au titulaire de la classe qu'il qualifie de « pierre angulaire du système ». Outre le soin de chaque instant accordé au climat de la classe, A. Dayer cherche également à maintenir le cap des objectifs à enseigner en fonction du PER, tout en différenciant ses propositions pédagogiques et didactiques. Ce dernier insiste toutefois sur la complexité inhérente à la mise en œuvre de cette tâche lorsqu'il est seul pour l'ensemble des élèves. Il insiste également sur la culpabilité régulièrement ressentie lorsqu'il lui arrive de plier sous le poids des exigences accompagnant la mise en œuvre de pratiques de différenciation dans un contexte très hétérogène :

«Quand je dis que c'est culpabilisant, ça l'est vraiment. Combien de fois un élève ne fait rien, car on l'a oublié ? Et cela arrive dans ma classe comme dans toute classe. J'aimerais pourtant tout contrôler, faire au mieux, éviter l'écueil des apprentissages vides de sens, évaluer au mieux ses progrès. Que ce soit pour le maître titulaire ou l'enseignant spécialisé, c'est impossible de tout maîtriser. Faire le deuil de la perfection, se faire confiance, laisser du temps.»

Enfin, Alexandre Dayer commente la nécessaire transformation de son activité collaborative avec les parents des élèves de sa classe. Si son activité d'enseignant régulier se limite le plus souvent à la transmission d'informations sur fond de routines institutionnelles, un réel travail d'anticipation, de concertation et de coordination est mené avec les parents des élèves intégrés. Ceux-ci deviennent dès lors des acteurs clés de la réussite du processus d'intégration, et il lui importe d'obtenir leur soutien. Cette transformation de posture contribue selon lui à réguler de manière proactive certaines situations complexes, susceptibles de générer des tensions ou d'aboutir à l'échec de l'intégration.

Les différentes expériences d'intégration d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers au sein de sa classe, ont ainsi permis à A. Dayer d'être confronté au fil de son activité quotidienne à certaines formes de déstabilisation, qui l'ont conduit à infirmer certaines croyances, mais également à confirmer, voire renforcer d'autres convictions, notamment la certitude que ce sont toutes ces petites victoires, ces moments de joie partagée avec tous ses élèves qui font la beauté de son métier.

Manuella Salamin est enseignante spécialisée depuis de nombreuses années dans le canton du Valais. Ayant d'abord exercé dans un contexte d'institution spécialisée séparée, puis dans un contexte de classe intégrée, elle soutient à présent la scolarisation d'élèves malvoyants en classe ordinaire. Son témoignage renseigne, en un effet-miroir à celui d'A. Dayer, la transformation progressive de son activité professionnelle. En effet, comme pour son collègue, la notion de défi quotidien s'impose pour appréhender cette activité de soutien exercée en tant qu'enseignante spécialisée

au sein des classes ordinaires, notamment au travers de la rencontre (et parfois l'absence de rencontre) de deux cultures professionnelles.

Ici, l'expérience et la valeur du soin accordées à l'anticipation des moindres détails permettant à l'élève à soutenir d'effectuer l'activité attendue, planifiée au même titre et dans les mêmes conditions pédagogiques que tous les autres élèves de la classe, ont souvent rendez-vous avec le souci d'une attention accordée à un collectif classe. Elles riment aussi avec l'orchestration minutieuse des multiples et nombreuses tâches qui ont à se dérouler pour cet élève au fil de la journée en classe régulière, bon gré mal gré, avec ou sans la présence de l'enseignante spécialisée. Elles se réfèrent également à la convocation possible par l'enseignante régulière, à tout instant, à tout endroit, de besoins non anticipés, non anticipables, de tel ou telle élève devenant alors soudainement celui ou celle identifié-e comme l'élève différent. Ainsi, après toutes ces années et malgré l'avènement formel de l'école inclusive, M. Salamin est encore régulièrement confrontée dans son quotidien à certains oublis, certaines maladresses, absences d'anticipation des titulaires de classe régulière. Dès lors, elle mesure le chemin qu'il reste à parcourir jusqu'à l'appropriation d'une culture inclusive par tous et toutes. Un constat s'impose à elle : celui de la transformation nécessaire de la culture de la différence au profit d'une adhésion authentique, mais surtout indéfectible de la part des enseignants, au postulat d'éducabilité de toutes, tous, partant du principe cher à Gardou (2012) que nous sommes tous tellement pareils et à la fois si singulièrement différents.

Pour conclure

Accueillir à plein temps, ou le temps de quelques périodes scolaires, un élève déclaré à BEP au sein d'une classe dite régulière, tout en garantissant les conditions pédagogiques et didactiques propices à son intégration, à son rôle d'élève et aux savoirs (Pelgrims, 2016), tel est le défi que de nombreux enseignants et directeurs d'établissement valaisans se proposent de relever depuis plusieurs années. Dans la perception que ceux-ci ont de leur mission et de leur rôle d'enseignant dans cette transition vers une école plus inclusive, la notion de défi semble en effet unanimement préférée à celle d'obligation. Comme pour tout défi, l'alternance de phases d'enthousiasme et de découragement sont constatées, et celles-ci contribuent à montrer que cet engagement ne va de loin pas de soi pour les acteurs concernés (Gardou, 2006). En effet, lorsque des routines professionnelles par ailleurs étroitement articulées aux dimensions culturelles de l'environnement professionnel concerné sont solidement installées, il convient parfois d'accepter tout d'abord de se laisser traverser par cette transformation qui s'impose à soi. Celle-ci vient ébranler des forteresses de conceptions, de convictions, de normes, de connaissances acquises, voire certaines valeurs. Elle entraîne aussi dans son sillage une profonde remise en question des structures en place, le bouleversement de l'ordre des priorités établies, celui des intentions d'action, mais également une perturbation de la dynamique affective sous-tendant l'activité professionnelle. Les repères identitaires peuvent s'en trouver également brouillés (Dubar, 2012), notamment lorsque de nouvelles terminologies désignant des pratiques elles-mêmes relativement routinières s'introduisent dans le jargon profes-

sionnel, lorsque de nouvelles injonctions viennent prescrire des gestes somme toute peu novateurs. Or, ceci requiert une certaine forme de courage : celui de se rendre disponible à la déstabilisation, à la déconstruction tout en s'engageant dans une reconstruction ; le courage de supporter au quotidien, la tension entre un désir de permanence, de stabilité, de sécurité, de fidélité à ce qui a déjà été laborieusement construit et le puissant mouvement inhérent à l'activité humaine (Durand, 2017) laissant entrevoir l'étendue des possibles et des transformations en train de se produire malgré soi.

Ainsi, si le chemin vers l'école inclusive se révèle malgré tout encore entre-semé d'obstacles, il nous conduit lentement mais sûrement au *labour* courageux, afin qu'il soit rendu accessible à toujours plus d'acteurs.

Références

- Dubar, C. (2012). *La crise des identités*. PUF.
- Durand, M. (2017). L'activité en transformation. In J.-M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (pp. 35-47). PUF.
- Gardou, C. (2006). Mettre en œuvre l'éducation inclusive : les voies de la mutation. *Reliance*, (22), 91-98. <https://doi.org/10.3917/reli.022.0091>
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Erès.
- Pelgrims, G. (2016). De l'intégration scolaire à l'école inclusive : accès aux structures scolaires ou au rôle d'élèves et aux savoirs ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 6(3), 20-29.
- Pelgrims, G., Assude, T., & Perez, J.-M. (2021). *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive*. Éditions SZH/CSPS.



Coralie Delorme
Chargée d'enseignement
Faculté de psychologie et des sciences
de l'éducation
Université de Genève
Coralie.Delorme@unige.ch

Valentine Perrelet, Sylvie Ray-Kaeser et Nevena Dimitrova

Accès aux services de soutien pour les familles d'enfants présentant des troubles neurodéveloppementaux : les besoins des parents en Suisse romande et leurs propositions d'amélioration

Résumé

L'accès à des services de soutien pour les parents d'enfants présentant des troubles neurodéveloppementaux permet d'augmenter le potentiel de développement de l'enfant et de réduire les charges mentales, physiques, financières et organisationnelles des familles. L'objectif de cette étude est d'identifier les besoins perçus par les parents de Suisse romande ainsi que de rapporter leurs suggestions pour améliorer les services. Il en résulte que, selon les parents, les services de garde, le soutien relationnel, l'inclusion communautaire, le soutien financier ainsi que les démarches administratives et légales pourraient notamment être reconsidérés.

Zusammenfassung

Ein Zugang zu Unterstützungsangeboten für Eltern von Kindern mit entwicklungsneurologischen Störungen steigert das Entwicklungspotenzial der Kinder und reduziert die seelische, körperliche, finanzielle und organisatorische Belastung der Familien. Ziel dieser Studie ist es, die bestehenden Bedürfnisse betroffener Eltern in der Westschweiz zu ermitteln und ihre Anregungen für eine Verbesserung der Angebote zusammenzufassen. Die Resultate zeigen, dass nach Ansicht der Eltern bei folgenden Dienstleistungen ein Verbesserungsbedarf besteht: Kinderbetreuungsdienste, Unterstützung für innerfamiliäre Beziehungen, gesellschaftliche Inklusion, finanzielle Hilfe sowie Hilfe in administrativen und juristischen Fragen.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2022-03-06

Introduction

Être parent d'un enfant atteint de troubles neurodéveloppementaux (TND) peut constituer un défi. La prévalence internationale des TND est estimée à environ 5 à 6 % des enfants en âge de scolarité, dont environ 0,8 % d'enfants pour le trouble du spectre de l'autisme (TSA) en Suisse (Gundelfinger, 2013). Compte-tenu de ces taux élevés, le soutien aux familles est considéré comme une priorité (Le Conseil Fédéral, 2018). Des facteurs à plusieurs niveaux, tels que les variations culturelles, les disparités socio-économiques, l'organisation des systèmes de soins et de santé in-

fluent le déploiement des services. Ces circonstances peuvent amener les parents à développer des rôles étendus pour soutenir leur enfant à long terme (Thommen et al., 2017). D'importantes charges mentales, physiques, financières et organisationnelles leur sont déléguées. Il en résulte que les parents d'enfants avec TND sont plus exposés au stress et à l'épuisement, et ainsi plus à risque pour leur santé mentale, ce qui peut être associé à une exacerbation des problèmes de comportement chez les enfants présentant des retards de développement (Giovagnoli et al., 2015).

	N	Pourcentage
PARENTS		
Sexe : féminin	68	91 %
Nationalité : suisse	61	81 %
État civil : marié-e	49	65 %
Formation : études universitaires	43	57 %
Habitation : ville ou banlieue	56	75 %
ENFANTS		
Sexe : masculin	54	72 %
Fratric : oui	61	81 %
École		
– ordinaire	30	40 %
– spécialisée	31	41 %
– pas scolarisé	14	19 %
Services		
– logopédiste	48	64 %
– ergothérapeute	43	57 %
– socio-éducatifs	31	41 %
– psychothérapeute	32	43 %
– physiothérapeute	17	23 %
– infirmier-ère à domicile	3	4 %

Tableau 1 : Caractéristiques démographiques de l'échantillon

Les besoins perçus par les parents d'enfants avec TND varient selon le temps, le contexte et la situation. Cette thématique n'a reçu qu'une attention limitée en Suisse. Quelques recherches internationales s'intéressant aux parents d'enfants présentant différents types de TND comme le TSA, soulignent que les besoins parentaux sont principalement : les activités sociales accessibles à l'enfant ; les informations sur les services disponibles ; la continuité des prestations ; la guidance parentale et le soutien éducatif ; le soutien relationnel et émotionnel notamment pour la vie conjugale, sociale, professionnelle et familiale ; et le soutien financier et matériel (Piérart & Bétrisey, 2015 ; Derguy et al., 2015 ; Hodgetts et al., 2015). Malgré

les besoins importants que ces études ont révélés et bien que certaines études se soient intéressées aux conséquences de diagnostics plus spécifiques comme le TSA (Squillaci et al., 2009), il semble qu'aucune recherche générale sur les besoins parentaux d'enfants présentant un TND ait été conduite à ce jour en Suisse. Ainsi, les objectifs de cette étude consistent à : décrire les besoins prédominants de soutien perçus par les parents en Suisse romande ; identifier les besoins non comblés par les services disponibles ; ainsi que rapporter les préoccupations et suggestions des familles pour améliorer les services lorsque les besoins ne sont pas comblés.

Méthode

Participants

148 parents d'enfants présentant des TND domiciliés en Suisse romande ont participé à une enquête en ligne en 2021. Ils ont été recrutés en collaboration avec des institutions locales. 73 parents ont interrompu l'enquête avant d'avoir rempli la totalité des questions, laissant un échantillon final de 75 parents d'enfants avec TND âgés de 9 ans en moyenne (voir Tableau 1 pour les caractéristiques démographiques de l'échantillon).

Instruments de mesure

Les parents ont rempli une enquête en ligne composée d'un questionnaire démographique ainsi qu'un second sur les besoins des familles, compilé à partir de divers questionnaires existant (Alsem et al., 2014 ; Hodgetts et al., 2015 ; King et al., 1998 ; Picard, 2012). Il comprenait 54 items répartis en huit catégories de besoins de soutien (voir Tableau 2). Les parents devaient indiquer la fréquence de chaque besoin et s'il était comblé ou non, ainsi que les services qui sont les plus utiles selon eux et ceux qu'ils souhaiteraient voir se développer (réponses ouvertes).

Analyse

Pour identifier les besoins parentaux, une analyse quantitative descriptive a été menée sur la fréquence des besoins de soutien et le fait qu'ils soient comblés ou non. Une analyse de contenu thématique a ensuite été conduite pour examiner les réponses ouvertes des parents. Une sélection de groupes de données pertinentes selon deux critères de sélection cumulatifs de l'analyse quantitative a été effectuée afin de renforcer la pertinence de l'analyse par méthode mixte. Les critères utilisés étaient les suivants : 1) fréquence élevée des besoins pour

au moins la moitié de l'échantillon (<50 % haute fréquence) et 2) proportion élevée de besoins non comblés (<50 % non comblés).

Résultats

Le tableau 2 présente des données descriptives des besoins parentaux. La colonne « haute fréquence de besoin » indique le pourcentage de parents qui ont « souvent » ou « toujours » un besoin de soutien ; la colonne « besoins non comblés » indique le pourcentage de ceux pour qui le besoin n'est pas comblé. Nous relevons que les parents d'enfants présentant un TND font état d'une fréquence élevée de besoins pour les catégories *informations sur l'enfant et pronostic à long terme* (54 % déclarent avoir souvent ou toujours ce besoin), *partenariat* (49 %) et *adaptations de l'environnement physique* (42 %).

En ce qui concerne les besoins non comblés, toutes les catégories, à l'exception des *informations sur l'enfant* et du *pronostic à long terme*, obtiennent un pourcentage supérieur à 50 % et sont donc majoritairement non comblées. *Pouvoir recourir à des services de garde* présente le taux le plus élevé de besoins non comblés (74 %). D'autres catégories telles que le *besoin de soutien relationnel* (71 %), *d'intégration communautaire et d'acceptation sociale* (65 %), et les soutiens pour gérer les *aspects administratifs, financiers et légaux* (67 %) présentent également des taux élevés de besoins non comblés. Bien que ces catégories soient signalées comme non comblées par environ deux tiers des parents participants, seul un tiers des parents les signalent comme étant des besoins fréquents.

Item	Haute fréquence de besoin (Toujours/Souvent en %)	Besoins non comblés (%)
Informations sur l'enfant et planification à long terme	54	47
1 Information sur les difficultés des enfants	50	39
2 Information sur les services et interventions professionnels	74	21
3 Information sur les services et programmes médico-thérapeutiques disponibles et spécifiques	42	45
4 Information sur les services sociaux disponibles	29	48
5 Information sur les possibilités d'inclusion de l'enfant en école régulière	55	47
6 Information sur l'accueil en milieu scolaire (par ex. cantine, devoirs surveillés)	44	42
7 Information sur les écoles spécialisées	48	46
8 Information sur les perspectives professionnelle pour l'enfant (par ex. stage, formation, emploi)	54*	78*
9 Planification des objectifs de l'intervention thérapeutique (à court et à long terme)	75	41
10 Information sur les services qui pourront être utiles dans le futur	69*	76*
Adaptations de l'environnement physique	42	52
11 Adaptations du domicile (par ex. sécurisation du domicile, organisation de l'espace)	41	57
12 Adaptations pour les soins personnels (par ex. habillage, toilette, repas)	42	52
13 Outil pour communiquer avec l'enfant (par ex. utilisation de pictogrammes, langage des signes, ordinateur vocal, braille)	39	24
14 Aides techniques et/ou technologiques pour la maison et/ou l'école (par ex. livres spéciaux, ordinateur portable, logiciels éducatifs adaptés)	48	64
15 Conseils sur le choix de jouets et de jeux adaptés	35	53
16 Places de jeux sécurisées et accessibles	53*	67*
Intégration dans la communauté et acceptation sociale	32	65
17 Conseils pour faire face au «regard» des autres	20	78
18 Conseils pour expliquer situation de l'enfant à l'entourage	11	75
19 Soutien pour développer/maintenir la vie sociale (amis, famille élargie)	52*	69*
20 Groupes de soutien pour les parents vivant la même situation	29	49
21 Informations sur les loisirs, les sports adaptés, les camps, les vacances et les activités récréatives en famille	51*	54*
Soutien relationnel	34	71
22 Soutien pour les frères et sœurs de l'enfant	37	65
23 Soutien pour la gestion des conflits entre frères et sœurs	23	72
24 Soutien pour supporter la charge émotionnelle de parent	47	66
25 Soutien pour apprendre à vivre avec les difficultés de l'enfant	28	67
26 Soutien pour gérer les difficultés de couple	30	89
Conseils parentaux	30	57
27 Conseils sur la manière de soutenir le développement de l'enfant	46	38

28 Conseils pour réaliser les activités quotidiennes avec votre enfant (par ex. toilette, repas, habillage)	19	58
29 Conseils sur la manière de communiquer avec l'enfant	18	45
30 Conseils pour jouer avec l'enfant	16	73
31 Conseils pour gérer les problèmes de sommeil de l'enfant	40	51
32 Conseils pour gérer les problèmes alimentaires de l'enfant	32	57
33 Conseils pour stimuler les contacts sociaux ou les interactions sociales de l'enfant	39	61
34 Conseils pour la gestion des comportements problématiques de l'enfant (par ex. crises de colère)	32	45
35 Conseils pour répondre aux besoins intellectuels de l'enfant	28	60
36 Conseils pour aborder l'éducation sexuelle avec l'enfant	19	78
37 Conseils professionnels donnés directement à domicile	25	75
Services de garde	24	74
38 Services de garde réguliers pour votre enfant (par ex. garde prévue à l'avance un week-end sur deux)	28	63
39 Accès à un service de garde de dépannage (ressources que l'on peut contacter lors d'urgences ou lorsque la garde n'a pas été prévue à l'avance)	13	81
40 Conseils et renseignements sur les services de garde à disposition	31	78
Aspects administratifs, financiers et légaux	29	67
41 Soutien pour gérer les aspects administratifs	26	43
42 Informations sur les aides financières disponibles	46	46
43 Soutien concernant la gestion des dépenses du quotidien et du budget familial	0	89
44 Soutien concernant la gestion des frais pour les soins et services à l'enfant	19	78
45 Informations sur la défense des droits, les lois et les recours judiciaires	28	76
46 Informations sur les organismes, associations, institutions qui peuvent vous conseiller sur vos droits et ceux de votre enfant	25	67
47 Informations sur vos droits en tant que parent en termes des décisions à prendre sur la santé de votre enfant	22	83
48 Informations sur vos droits en tant que parent en termes d'orientation scolaire, de formation, de choix professionnel, de congé parental	48	73
Partenariat	49	50
49 Davantage d'informations de la part des professionnel-le-s concernant l'évolution de l'enfant	46	42
50 Davantage de consultation lors des discussions relatives à l'enfant	36	33
51 Davantage de prise en compte des avis et préoccupations pour définir les objectifs d'intervention	55	43
52 Partenariat d'égal à égal	80*	59*
53 Soutien pour se sentir compétent en tant que parent	33	61
54 Besoin d'accueil sans jugement pour l'ensemble de la famille	45	61
Total	39	58

Tableau 2 : Fréquence des besoins parentaux déclarés et non comblés

* items dont le pourcentage est supérieur à 50 % pour la fréquence du besoin et le besoin non comblés

Préoccupations principales des parents et proposition pour l'amélioration des services

L'analyse de contenu des réponses ouvertes concernant les besoins de soutien fréquents et non comblés par les services à disposition a révélé des préoccupations et suggestions dans plusieurs catégories de besoins.

Informations sur le pronostic à long terme, services pour le futur et perspectives professionnelles pour l'enfant

En ce qui concerne la transition vers l'âge adulte, six parents ont déclaré qu'ils s'inquiètent des futures difficultés d'accès aux interventions thérapeutiques pour leur enfant. Ils expriment le besoin d'être rassurés sur la possibilité d'un soutien financier à long terme. Trois parents ont cité comme très utile, le fait de recevoir des conseils pour planifier le début de la scolarité jusqu'à l'âge adulte, ainsi que la disponibilité régionale des services et des professionnels existants. Plusieurs parents (n=13) ont exprimé des préoccupations par rapport au manque d'informations centralisées sur les possibilités de formation en fonction des capacités de l'enfant. D'autres ont indiqué avoir besoin d'informations sur le soutien et les ressources disponibles pour l'emploi et l'inclusion professionnelle (n=11). À ce propos, les parents proposent de développer : des informations sur les écoles professionnelles, les apprentissages, l'enseignement supérieur et les conditions d'admission (n=6) ; l'anticipation des besoins en services et des structures spécifiques pour développer le potentiel d'inclusion (n=5) ; des informations sur les droits, les opportunités et les services disponibles après l'école obligatoire (n=3) ; et des informations sur les opportunités locales d'emploi inclusif (n=4).

Partenariat d'égal à égal

Les parents indiquent un besoin d'amélioration du partenariat avec les professionnels. La majorité semble rencontrer de grandes difficultés dans le partenariat avec le personnel scolaire en matière d'inclusion scolaire. Ils font état d'un manque d'écoute, souhaiteraient plus d'informations, de formations et de conseils. Deux parents ajoutent qu'une plus grande transparence de la part des professionnels serait utile :

« Les professionnels se sont rencontrés pendant une heure avant que les parents soient invités dans la même salle. Tout était dit sans les parents. »

Une meilleure planification des objectifs et interventions dans le temps, des conseils et informations sur les droits des familles ainsi qu'une coordination collaborative sont des exemples de solutions proposées par les parents pour favoriser le partenariat.

Une place de jeux sûre et accessible

Certains témoignages expriment un besoin d'adaptations des places de jeux et la possibilité d'accéder à un environnement de jeu sûr et accessible à proximité de leur domicile. Des parents estiment que le manque d'accessibilité de leur environnement entraîne l'exclusion de leur enfant et de leur famille : « Il n'y a rien à la commune qu'il peut utiliser, il se trouve exclu de toutes les activités. »

Les adaptations perçues comme utiles par les familles qui ont accès à des places de jeux adaptées coïncident, dans nos résultats, à celles demandées par les parents qui n'en disposent pas. Les plus utiles selon les parents sont une aire de jeu entièrement clôturée (n=4), une balançoire sûre et suffisamment grande pour un enfant plus âgé (n=2), une aire de jeu adaptée aux difficul-

tés motrices (n=2), un endroit calme et accessible à proximité de leur domicile, un sol sécuritaire (par exemple du sable ou un sol amortissant) et un lieu inclusif pour les jeunes du quartier.

Soutien pour développer ou maintenir une vie sociale

Plusieurs parents (n=11) ont mentionné un sentiment d'isolement social. Des témoignages expriment la perte des relations sociales due à la situation de la famille : « Nous n'avons pas de vie sociale, nous sommes très fatigués, tout seuls. »

Maintenir une vie sociale est difficile pour les parents, ils témoignent qu'en développer une l'est encore plus :

« Les autres enfants ou ado ne s'intéressent pas à mon fils, les parents me disent qu'ils ne souhaitent pas qu'ils fréquentent mon fils. Et comme nos sorties sont restreintes, le lien se perd. »

Un grand nombre de parents relèvent des difficultés dans le maintien ou le développement de la vie sociale, ils ne proposent pas de solution pour y remédier.

Informations sur les loisirs et les activités récréatives en famille

L'environnement associatif a été le plus cité (n=6) par les parents pour trouver des informations sur les loisirs et les activités récréatives en famille. Les informations des professionnels de la santé (n=3), les offres de l'école (n=2) ou les recherches indépendantes en ligne (n=2) sont également utiles. Les parents aimeraient pouvoir trouver des informations centralisées et locales sur les activités adaptées (n=6). Ils trouvent peu d'offres correspondant aux besoins de leur famille. Ils souhaiteraient avoir la possibi-

lé d'essayer différentes offres de sport inclusif (n=5), s'investir dans des activités créatives en groupe incluant la famille (n=3) ou être accompagnés lors de sorties ou de vacances par une personne formée (n=3).

Discussion et conclusion

L'étude des besoins des parents d'enfants présentant un TND est une étape préliminaire cruciale afin de développer des programmes et des services pertinents pour les soutenir. Un des besoins principaux des parents ressorti dans notre étude est l'information, ce qui est congruent avec les résultats d'études précédentes (Derguy et al., 2015 ; Hodgetts et al., 2015). Ils veulent savoir si leur enfant peut être inclus dans une école ordinaire, quelles sont ses options professionnelles. Une fois dans le cursus scolaire, ils veulent être inclus dans les décisions qui concernent leur enfant et se sentir partenaires dans l'équipe interprofessionnelle. Graham et al. (2020) décrivent que le partenariat soutient le développement des compétences de l'enfant, permet aux parents de prendre part aux interventions et de s'engager activement dans le processus thérapeutique, éducatif ainsi que dans la prise de décision.

Certains parents ont fait état de besoins matériels, ainsi que d'espaces publics accessibles tels que des terrains de jeux. Bien que le jeu soit un droit reconnu par la Convention relative aux droits de l'enfant (1989), les enfants en situation de handicap se heurtent encore à de nombreux obstacles, tels qu'un environnement physique inaccessible et des valeurs négatives envers le jeu dans l'environnement socioculturel (Lynch & Moore, 2018).

Concernant la participation sociale, les parents ont besoin de conseils pour expliquer aux autres les particularités de leur en-

fant, pour faire face à l'attitude des autres et pour pouvoir développer et maintenir leur vie sociale. L'incompréhension et les jugements négatifs sont des facteurs d'isolement social (Bourke-Taylor et al., 2010). Ils soulignent également le manque de services leur permettant d'avoir du répit, ce qui est l'un des besoins parentaux les plus importants selon des études antérieures (Derguy et al, 2015 ; Stephenson et al., 2020).

Le soutien aux parents d'enfants présentant un TND devrait combiner les différents domaines de besoins : des informations suffisantes leur permettant de se sentir compétents et de choisir les services et l'éducation appropriés pour leur enfant ; un financement suffisant pour des équipements accessibles ; des services de répit ainsi que des soutiens pour développer et maintenir une participation sociale satisfaisante. Nous espérons que les résultats de cette enquête participeront à l'ajustement et au développement continu des services régionaux proposés aux parents d'enfants avec un TND.

Références

- Alsem, M. W., Siebes, R. C., Gorter, J. W., Jongmans, M. J., Nijhuis, B. G. J., & Ketelaar, M. (2014). Assessment of family needs in children with physical disabilities: Development of a family needs inventory: Development of a family needs inventory. *Child: Care, Health and Development*, 40(4), 498-506. <https://doi.org/10.1111/cch.12093>
- Bourke-Taylor H., Howie, L., & Law, M. (2010). Impact of caring for a school-aged child with a disability: understanding mothers' perspectives. *Australian Occupational Therapy Journal*, 57(2), 127-36. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2009.00817.x>
- Derguy, C., Michel, G., M'bailara, K., Roux, S., & Bouvard, M. (2015). Assessing needs in parents of children with autism spectrum disorder: A crucial preliminary step to target relevant issues for support programs. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 40(2), 156-166. <https://doi.org/10.3109/13668250.2015.1023707>
- Giovagnoli, G., Postorino, V., Fatta, L. M., Sanges, V., De Peppo, L., Vassena, L., Rose, P. D., Vicari, S., & Mazzone, L. (2015). Behavioral and emotional profile and parental stress in preschool children with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 45-46, 411-421. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.08.006>
- Graham, F., Kennedy-Behr, A., & Ziviani, J. (2020). *Occupational Performance Coaching: A manual for practitioners and researchers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429055805>
- Gundelfinger, R. (2013). Autismus in der Schweiz. Was hat sich in den letzten zehn Jahren getan ? *Pädiatrie*, (5), 4-9.
- Hodgetts, S., Zwaigenbaum, L., & Nicholas, D. (2015). Profile and predictors of service needs for families of children with autism spectrum disorders. *Autism*, 19(6), 673-683. <https://doi.org/10.1177/1362361314543531>
- King, G., Law, M., King, S., & Rosenbaum, P. (1998). Parents' and Service Providers' Perceptions of the Family-Centredness of Children's Rehabilitation Services. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 18(1), 21-40. https://doi.org/10.1080/J006v18n01_02
- Le Conseil Fédéral. (2018). *Rapport sur les troubles du spectre de l'autisme : mesures à prendre en Suisse pour améliorer la pose de diagnostic, le traitement et l'accompa-*

gnement des personnes présentant des troubles du spectre de l'autisme. <https://www.news.admin.ch/news/message/attachments/54034.pdf>

Lynch, H. & Moore, A. (2018). What barriers to play do children with disabilities face? In P. Encarnação, S. Ray-Kaeser, & N. Bianquin (Eds.), *Guidelines for supporting children with disabilities' play. Methodologies, tools and contexts* (pp. 27-40). De Gruyter.

Picard, I. (2012). *Enquête sur les services reçus et les besoins de parents d'une personne présentant une déficience intellectuelle et création d'un programme de soutien* [Thèse de doctorat, Université de Québec]. Archipel UQAM. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/4640>

Piérart, G., & Bétrisey, C. (2015) : Les ressources de soutien aux familles de personnes en situation de handicap dans le cadre de la vie à domicile. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (1), 36-43.

Squillaci Lanners, M., & Lanners, R. (2009). *Quels sont les besoins des parents et des frères et sœurs de personnes autistes ? Résultats d'une recherche menée en partenariat entre l'université de Fribourg et Autisme Suisse Romande*. IPC-HPI.

Stephenson, J., Browne, L., Carter, M., Clark, T., Costley, D., Martin, J., Williams, K., Bruck, S., Davies, L., & Sweller, N. (2020). Facilitators and Barriers to Inclusion of Students With Autism Spectrum Disorder: Parent, Teacher, and Principal Perspectives. *Australian Journal of Special and Inclusive Education*, 45(1), 117. <https://doi.org/10.1017/jsi.2020.12>

Thommen, E., Baggioni, L., Eckert, A., Tessari Veyre, A., & Zbinden Sapin, V. (2017). Focus sur la scolarisation des enfants avec un TSA en Suisse. *A.N.A.E.*, (150), 623-631.



Valentine Perrelet
Assistante de recherche
HETSL | HES-SO
Valentine.Perrelet@hetsl.ch



Sylvie Ray-Kaeser
Co-doyenne, responsable de
la filière ergothérapie
HETSL | HES-SO
Sylvie.Ray@hetsl.ch



Nevena Dimitrova
Professeure associée
HETSL | HES-SO
Nevena.Dimitrova@hetsl.ch

Agenda et formation continue

AVRIL 2022

01.04.2022

Fribourg

UNIFR – Vie affective et handicap

La vie affective et sexuelle des personnes vivant avec un handicap est par excellence révélatrice de notre commune condition humaine. Comme tout un chacun, les personnes vivant avec un handicap ont le droit de devenir davantage elles-mêmes. Ce séminaire entend chercher les meilleures réponses aux questions posées par l'accompagnement de la vie affective et sexuelle des personnes vivant avec un handicap. Il n'y a pas des recettes qu'il ne s'agirait que d'appliquer.

www.unifr.ch → formation continue → nos formations → par domaine → sciences sociales

06.04.2022

En ligne

INTEGRAS – Colloque Pédagogie spécialisée

Tout le monde en parle : l'école doit devenir (plus) inclusive. Mais qu'est-ce que cela signifie concrètement ? Qu'entendent les différents acteurs par « inclusion » ? Qu'en pensent les parents et les élèves ? Mais encore : à quoi pourraient ressembler concrètement ces paysages éducatifs inclusifs ?

www.integras.ch → Éducation sociale/Pédagogie spécialisée → Pédagogie spécialisée → colloque annuel de pédagogie spécialisée

MAI 2022

11, 17, 24.05.2022 et 15.06.2022

Fribourg

Autisme suisse romande – Soutenir le projet professionnel des personnes TSA visant un emploi en milieu ordinaire

L'objectif de cette formation est de sensibiliser les professionnel·le·s aux caractéristiques typiques du fonctionnement des personnes avec autisme, particulièrement des personnes sans déficience intellectuelle (syndrome d'Asperger), ainsi qu'à leurs besoins spécifiques pour accéder à un emploi en milieu ordinaire et pour le garder.

<https://www.autisme.ch> → Activités → Formations → Formations proposées par autisme suisse romande

JUIN 2022

08.06.2022

Lausanne

HEPVD – Enseigner à ciel ouvert – travailler les compétences des langues

La nature est une source infinie d'inspiration pour l'apprentissage de la lecture, de l'écoute, de la parole, de l'écriture et de la communication. Dans ce cours, vous pourrez expérimenter de manière très concrète comment réaliser des activités liées à l'apprentissage du français en plein air et par la même occasion profiter de tous les autres bienfaits physiques, cognitifs et sociaux que nous amène le fait d'être dehors au contact de la nature.

<http://candidat.hepl.ch> → formations continues → formation continue attestée → rechercher un cours → LFR227

15.06.2022

Fribourg

UNIFR – Comprendre et aider les jeunes dyspraxiques, anxieux et dépressifs

Les réseaux de neurones de notre cerveau se construisent à partir de briques cognitives et socio-affectives selon des règles génétiques et épigénétiques. Cette construction n'est pas une fatalité ! Ces réseaux se font et se défont en fonction de nos expériences, apprentissages et mémoires du passé, du présent et du futur. En cas de troubles de la motricité, du geste ou de l'exécution, par exemple, quelle prise en charge faut-il envisager ?

www.unifr.ch → formation continue → nos formations → par domaine → sciences sociales

Annoncez gratuitement vos formations continues sur notre site : www.csp.ch/annoncer-un-evenement

10-24.06.2022 et 01.07.2022

Lausanne

UNIL & EPFL – Sciences cognitives et conscience : Approche interdisciplinaire de l'étude de l'esprit conscient et du cerveau

La conscience – cette faculté mentale qui permet à l'être humain de se rendre compte de sa propre existence comme du monde extérieur – n'a aujourd'hui pas encore été complètement expliquée. Toutefois, les récentes recherches entreprises par l'ensemble des sciences cognitives, notamment en neurosciences, en psychologie, en philosophie ou encore en simulation informatique, ont permis de grandes avancées dans la compréhension du fonctionnement de l'esprit conscient.

<https://www.formation-continue-unil-epfl.ch/> → formations → recherche → « cognitives »

Consultez la liste des congrès, colloques, symposiums et autres manifestations sur : www.cspss.ch/congres-colloques

Impressum

Revue suisse de pédagogie spécialisée
1/2022, mars 2022, 12^e 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
cspss@cspss.ch, www.cspss.ch

Rédaction et production

Contact : redaction@cspss.ch
 Responsable : Romain Lanners
 Rédaction et documentation : Robin Fave,
 Melina Salamin
 Layout : Weber Verlag AG

Parution

Mars, juin, septembre, décembre

Décalai rédactionnel

Pour le n°3, septembre 2022 : 1^{er} mai 2022
 Pour le n°4, juin 2022 : 1^{er} août 2022

Annonces

annonces@cspss.ch
 Prix : dès 220.– TVA exclue
 Tarifs et infos : www.cspss.ch/annonces

Tirage

450 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.

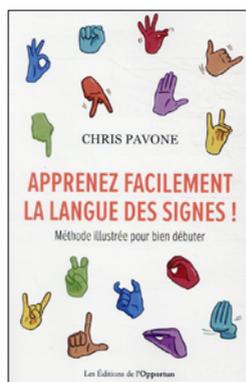
Informations

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

Pour plus d'information
www.cspss.ch/revue



Livres et films

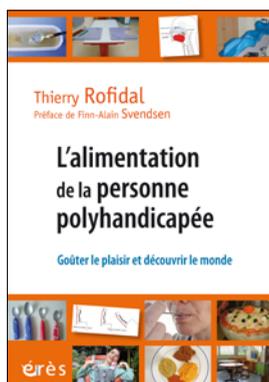


Pavone, C. (2021)

Apprenez facilement la langue des signes ! Méthode illustrée pour bien débiter

Paris : l'Opportun

Dans cet ouvrage ludique et richement illustré, vous allez non seulement apprendre les bases de la langue, c'est-à-dire l'alphabet, la grammaire et la syntaxe, mais aussi découvrir l'étymologie insoupçonnée et fascinante de nombreux signes, comprendre comment vous servir de la langue de signes pour communiquer avec votre bébé avant même qu'il ne sache parler, ou encore vous exercer à utiliser vos expressions faciales et votre corps pour captiver et émouvoir vos auditeurs.



Rofidal, T. (2021)

L'alimentation de la personne polyhandicapée. Goûter le plaisir et découvrir le monde

Toulouse : Ères

Cet ouvrage rassemble les connaissances actuelles sur les lois physiologiques qui gouvernent notre alimentation. Il analyse les difficultés de l'oralité alimentaire de la personne polyhandicapée dès son plus jeune âge, explique les principes de l'accompagnement de la vie quotidienne pour éviter les troubles de la déglutition, donc les difficultés respiratoires rapidement évolutives, pour préserver le confort digestif, pour apprendre le plaisir de manger, en fonction de ses capacités et de ses préférences. Il synthétise plusieurs décennies de pratique quotidienne au plus près des enfants et des adultes en situation de polyhandicap le plus souvent sévère, mais aussi d'échanges avec leurs parents pour recueillir leur expertise et de travail avec les équipes pluridisciplinaires des établissements.



Rondal, J. A. & Broonen, J.-P. (2021)

Une réforme radicale de l'orthographe française ? Pourquoi oui ? Comment ? Pourquoi non ?

Bruxelles : Mardaga

Dans cet ouvrage, deux professeurs proposent un résumé clair et complet du débat autour de la réforme de l'orthographe et de ses enjeux, notamment scolaires. Mais ce n'est pas tout : l'un des deux propose une réforme radicale de l'orthographe française ! Les avantages et inconvénients d'une telle réforme sont systématiquement décortiqués et analysés, faisant l'objet d'une discussion critique. L'objectif est de remettre le débat dans les mains des premiers concernés : les francophones. Réformer, ne pas réformer... Quel avenir désirent-ils s'offrir ?



Tabin, J.-P. (2022)

Politiques sociales comparées

Lausanne : Éditions HETSL

Qu'est-ce que la politique sociale ? Pour quelles raisons a-t-elle été développée ? Pourquoi les politiques sociales sont-elles si différentes d'une région à l'autre ? Ce livre présente six façons de penser sociologiquement leur genèse, leurs métamorphoses, leur mise en application et les rapports sociaux qu'elles contribuent à re/produire.

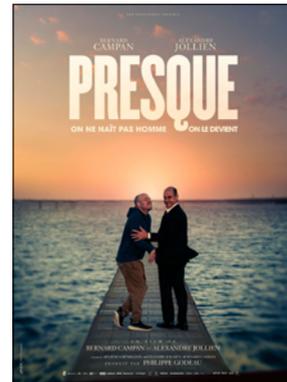


Runtz Christan, E. & Coen, P.-F. (2021)

Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse romande et au Tessin

Lausanne : LEP

Prenant son origine au sein du groupe de recherche du Conseil académique des hautes écoles en charge de la formation des enseignantes et des enseignants, cette *Collection de concepts-clés* remplit une double fonction. D'une part, elle permet d'actualiser ses connaissances et invite à questionner ses propres savoirs en matière de formation en offrant la possibilité d'un langage commun pour échanger avec tous les partenaires de la formation. D'autre part, elle donne à voir la recherche dans le champ de la formation des enseignantes et des enseignants en Suisse romande et au Tessin et invite à découvrir une cartographie originale et dynamique des concepts actuels.



Jollien, A. & Campan, B.

Presque. On ne naît pas homme, on le devient

Pan-européenne, JMH Productions, France 3 Cinéma, Apollo Films, ABS, RTS Radio Télévision Suisse

Célibataire endurci, Louis est directeur d'une société de pompes funèbres à Lausanne. À 58 ans, il se consacre entièrement à son métier et ne peut se résoudre à prendre sa retraite. Igor a lui 40 ans, un esprit vif dans un corps handicapé. Infirmier moteur cérébral, il livre des légumes biologiques sur son tricycle pour payer son loyer et passe le reste de son temps dans les livres, à l'écart du monde, avec ses compagnons de route, Socrate, Nietzsche et Spinoza. Par un hasard qui n'appartient qu'à la vie, les chemins de Louis et d'Igor se croisent. Sur un coup de tête, Louis décide d'emmener Igor avec lui. Ils partent tous deux en corbillard conduire la dépouille d'une vieille dame, Madeleine, au pied des Cévennes.

Les présentations sont basées sur celles des éditeurs.

Ressources

Revue : **A.N.A.E. Apports de la recherche au diagnostic de la dyslexie (2021, N°175)**



Centré sur le trouble du langage écrit, communément désigné sous l'appellation de « dyslexie », ce numéro se focalise sur le diagnostic de ce trouble, selon les données de recherches les plus récentes. Il s'intéresse, entre autres, aux critères de classification et aux déficits associés faisant actuellement consensus.

www.anae-revue.com

Revue : **La nouvelle revue – Éducation et sociétés inclusives. École inclusive et innovation ordinaire. Quel « autrement capable » de l'école ? (2021, N°92)**



En s'intéressant à l'innovation ordinaire produite par les actrices et acteurs de l'école inclusive, ce numéro révèle la manière dont les

professionnel-le-s se montrent autrement capables, tout en favorisant l'autrement capable des personnes qu'ils et elles accompagnent.

<https://www.inshea.fr/fr/ressources> → La nouvelle revue

Revue : **Pages romandes. Participation politique (2021, N°4)**



Sommes-nous toutes et tous égaux au niveau de la participation politique ? Qu'en est-il du droit de vote des personnes qui présentent une déficience intellectuelle ? Quelles sont les législations cantonales en vigueur ? Le dernier numéro de Pages romandes aborde ces questions fondamentales pour une société qui se veut inclusive.

<http://www.pagesromandes.ch>

BFEH – Colloque E-accessibilité

En s'intéressant aux dernières évolutions et aux potentialités de l'accessibilité numérique, le colloque E-accessibilité du Bureau fédéral de l'égalité pour les personnes handicapées (BFEH) s'est tenu en ligne le 4 novembre dernier. Le programme et les vidéos des diverses présentations sont désormais disponibles.

www.edi.admin.ch → bureau fédéral de l'égalité → accessibilité numérique → E-accessibilité: les colloques du BFEH

Chaire Autodétermination et Handicap & GAPAS – Podcasts



Martin Caouette, professeur et titulaire de la Chaire Autodétermination et Handicap de l'Université du Québec à Trois-Rivières, en collaboration avec François Bernard, directeur du GAPAS, proposent une série de podcasts sur l'autodétermination. Publié tous les lundis matins, chaque épisode dure une dizaine de minutes.

www.podcastaddict.com/podcast/3770766

FIRAH – Handicap & maladie d'Alzheimer

Dans le cadre du programme *Clap sur la recherche*, la FIRAH met à disposition un espace multimédia abordant la thématique de la maladie d'Alzheimer chez les personnes présentant une déficience intellectuelle (DI). On y retrouve une vidéo d'information sur cette maladie, destinée aux personnes qui présentent une DI et des fiches pratiques fournissant des conseils pour l'accompagnement de ce public cible.

www.firah.org/fr/handicap-et-maladie-d-alzheimer.html

HUG – Programme handicap

L'équipe du programme handicap des hôpitaux universitaires de Genève (HUG) se mobilise chaque année, dans le cadre de la journée internationale des personnes en situation de handicap du 3 décembre, afin de sensibiliser le corps médical et la société en gé-

néral, aux difficultés que ces personnes sont susceptibles de rencontrer lors de problèmes de santé. Cette année, elle propose une vidéo traçant le parcours de Marie et Liviu aux HUG.
www.hug.ch → recherche → journée handicap

Infoeasy – Site d'informations en FALC

Infoeasy est un site internet qui publie des informations en facile à lire et à comprendre (FALC). Conçu initialement en allemand, on y trouve, depuis peu, certains textes en français.

www.infoeasy-news.ch/

Réseau santé handicap Genève – Handiconsult



Handiconsult fait partie du réseau santé handicap Genève. Il s'agit d'une association visant à développer un réseau de santé pour les personnes présentant une déficience intellectuelle, un trouble du spectre de l'autisme, une paralysie cérébrale ou un polyhandicap, afin de leur faciliter l'accès à des soins équitables et de qualité. Outre des prestations de services fournies dans le canton de Genève, le site internet Handiconsult met à disposition diverses ressources (vidéos explicatives, pictogrammes, etc.) aidant à préparer une visite et des examens médicaux.

www.handiconsult.ch/ → la consultation en image

Ryerson University – Accessibility Maze



Quelles difficultés les personnes en situation de handicap sont-elles susceptibles de rencontrer lorsqu'elles naviguent sur le web ? Découvrez-les en jouant au Labyrinthe de l'accessibilité (*Accessibility maze*). Ce jeu (en anglais), open source, présente certains obstacles courants, tout en fournissant des conseils pour les contourner ou les corriger.
<https://de.ryerson.ca/wa/maze.html>

Vidéos de sensibilisation

La promotion de la diversité passe notamment par la sensibilisation. Voici deux vidéos qui visent cet objectif. La première, réalisée par des étudiants de l'école du film d'animation 3D, MoPA, aborde l'autisme avec sincérité et poésie. La seconde est un témoignage posé sur le syndrome d'Asperger :

1. Les chaussures de Louis :
<https://www.louis-shoes-film.com/about-3-1>
2. Je Suis Asperger. Parfois c'est Génial. Parfois c'est Horrible :
https://youtu.be/7wSvOyjiX_0

INFRI, UniFR & Prolnfirmis – Infri'guide



De l'idée d'un projet à sa concrétisation, voilà ce que peut donner un partenariat réussi entre des étudiant-e-s de l'université, leur enseignante et des partenaires de terrain. « Infri'guide » est un nouveau site internet de recherche et d'information sur les prestations des institutions spécialisées pour adultes dans le canton de Fribourg. Conçu en facile à lire et à comprendre grâce au soutien de Prolnfirmis, avec une interface simple d'utilisation, il est accessible à tou-te-s, notamment aux personnes en situation de handicap ou d'addiction. Initialement imaginée par des étudiant-e-s du Département de pédagogie spécialisée de l'Université de Fribourg, et propulsée par le soutien et la volonté de l'association fribourgeoise des institutions spécialisées de créer une base de données de leurs prestations, cette plateforme vient de voir le jour.
<https://www.infri-guide.ch/fr>



Nous nous mettons au service de la singularité. Cela vous parle ?

À la Fondation de Vernand, nous accompagnons au quotidien le développement de plus de 600 enfants et adultes présentant une déficience intellectuelle, des troubles envahissants du développement ou encore des troubles du spectre de l'autisme. Notre équipe de direction des écoles a besoin de s'étoffer avec des responsables pour plusieurs structures : une école qui accueille des enfants de 4 à 10 ans présentant des troubles de la personnalité avec ou sans retard de développement, une autre structure s'adresse à des enfants de 4 à 12 ans présentant une déficience intellectuelle et/ou des troubles de développement global entraînant un retard dans les apprentissages. Deux autres structures sont également à reprendre : un jardin d'enfant inclusif, ainsi qu'un service de pédagogie précoce actif auprès des enfants, avant même leurs premiers pas.

Ces équipes, de taille variable, comptent sur les compétences de nos enseignants, pédagogues, éducateurs et thérapeutes qui s'engagent pour que les enfants bénéficient d'un parcours adapté à leurs besoins développementaux.

Pour soutenir notre mission de pédagogie spécialisée, pour gérer des projets innovants en lien avec une scolarité inclusive et un écosystème scolaire en mouvement, et pour œuvrer au maintien d'un environnement coopératif et partenaire, nous cherchons, des :

Responsables d'écoles de pédagogie spécialisée : taux entre 54 % et 97 % suivant les structures

Nous vous offrons:

- une intégration au comité de direction pour contribuer au développement et à la gestion du secteur Enfance et Transition, et pour influencer au niveau de l'institution ;
- la conduite d'équipes et l'encadrement de professionnels; une participation active à leur engagement, le suivi et l'accompagnement de leur développement ;
- une opportunité de contribuer à l'intelligence collective et émotionnelle au service de visées inclusives ;
- une action en partenariat avec des professionnels compétents et engagés dans leur mission ;
- la possibilité de gérer et de développer des projets ;
- la promotion des dimensions pédagogique-éducatives au sein de la Fondation en lien avec sa vision et en partenariat avec les familles ;
- la gestion des admissions et des orientations des élèves ;
- l'animation et/ou la participation aux différents colloques, réseaux en lien avec la fonction ;
- le suivi du budget annuel des structures confiées et la gestion des ressources ;
- un soutien au développement de votre leadership.

Nous vous demandons:

- une formation en pédagogie spécialisée ainsi qu'une expérience de trois ans dans l'accompagnement d'élèves présentant une déficience intellectuelle et/ou des troubles envahissants du développement : ces connaissances métier vous permettent d'être une référence auprès des professionnels (enseignants, éducateurs, thérapeutes), des partenaires et des parents. Des connaissances dans le domaine de l'autisme seraient un plus ;
- des aptitudes prouvées en gestion d'équipe et de projet, avec des capacités en matière de valorisation, de soutien, et de gestion du changement ;
- de la disponibilité, de la mobilité, de l'assertivité, de la créativité et le goût de l'organisation ;
- une ouverture d'esprit qui vous permet d'avoir à cœur de porter nos valeurs - équité et respect - et de fédérer autour de notre mission et vision ;
- une communication efficace et un véritable dialogue avec les collaborateurs, pour pratiquer un management coopératif et porteur de sens afin de développer l'autonomie et la collaboration ;
- une capacité d'analyse et de vision systémique de l'environnement de travail ;
- une aisance dans l'utilisation des outils informatiques usuels. L'utilisation de Microsoft 365 serait un plus.

Date d'entrée : le 1^{er} août 2022 ou à convenir

Merci de nous adresser votre dossier de candidature complet (CV, diplômes, certificats ou attestations de travail) accompagné d'une lettre de motivation.

Seuls les dossiers de candidature envoyés par courriel à rh@fondation-de-vernand.ch seront considérés.

SCHWEIZER FORUM
FÜR INKLUSIVE BILDUNG
FORUM SUISSE
POUR L'ÉDUCATION INCLUSIVE

MER, 11.5.2022
14h00 – 17h00

EN LIGNE

INCLUSION ET ÉQUITÉ ÉDUCATIVE

L'éducation est un droit humain fondamental et universel qui permet de renforcer les chances de participation sociale. La Suisse s'achemine vers une éducation inclusive pour toutes et tous. Sous la devise «Penser de manière visionnaire, agir avec pragmatisme», le forum s'intéresse à la manière dont la mise en œuvre de l'inclusion peut contribuer à éviter les injustices dans l'éducation.

SZH/CSPS, Maison des cantons, Speichergasse 6, Case postale, CH-3001 Berne
Téléphone +41 31 320 16 60, congres@csps.ch, www.csps.ch/congres

André Tricot

Innover pour une école qui contraint moins les élèves

Permalink : www.szh-csps.ch/r2022-03-07



André Tricot
Professeur
Université Paul
Valéry Montpellier
andre.tricot@univ-montp3.fr

Les humains apprennent tous les jours, par l'expérience qu'ils font de leur environnement et des changements de celui-ci. Par adaptation, les humains apprennent à parler, à vivre en groupe, à reconnaître l'expression des émotions, etc. Cet apprentissage est implicite, largement fondé sur l'imitation et la coopération. Il est particulièrement stimulé par les activités d'exploration, de jeux et d'interactions entre pairs. Cependant, cet apprentissage adaptatif présente de sérieuses limites : (a) il ne permet d'apprendre que ce qui est présent dans l'environnement quotidien de l'individu ; (b) il fonctionne surtout pour les connaissances qu' homo sapiens utilise depuis le début, comme le langage oral. Pour les connaissances récentes, comme le langage écrit ou les mathématiques, cet apprentissage adaptatif fonctionne très mal.

Pour répondre à ces deux lacunes, certaines sociétés humaines ont, depuis 5000 ans et sous des formes très diverses, développé les écoles. Y enseigner implique d'imposer quatre contraintes : de temps, de lieu, de savoir à apprendre et de manière d'apprendre. À l'école, les élèves ne choisissent ni quand, ni où, ni quoi, ni comment ils apprennent. Le génie des enseignants dans les sociétés démocratiques, est de montrer que l'acceptation de ces contraintes permet l'émancipation des individus, futurs citoyens libres, responsables et critiques de cette société. Enseigner dans les sociétés démocratiques repose ainsi sur un paradoxe : imposer des contraintes aux futurs

adultes, pour les émanciper.

Après Rousseau, et bien d'autres, l'éducation nouvelle a cherché à développer des manières d'enseigner où les contraintes précitées étaient moins fortes. Il fallait que le moyen (l'école) soit plus en adéquation avec le but (former des citoyens d'une démocratie). Depuis, et par vagues successives, cette volonté d'inventer un enseignement moins contraignant ne faiblit pas. Elle va de pair avec la volonté d'innover en proposant en classe les activités fondées sur les moteurs des apprentissages adaptatifs : l'exploration (découverte, etc.), les jeux et les interactions entre pairs. Ces idées ne sont pas réellement innovantes. On semble cependant les redécouvrir, régulièrement. Il me semble que depuis 40 ans, les travaux en pédagogie permettent d'envisager (a) que ce n'est pas en levant ces contraintes que l'on favorise l'apprentissage. Le vrai risque est surtout de laisser ces contraintes dans le registre de l'implicite, de considérer que c'est à l'élève de les identifier, puis de les comprendre et enfin de les gérer. Certains élèves ne trouvent pas à leur domicile les aides qui leur permettent de lever ces implicites. (b) L'exploration, les jeux et les interactions entre pairs sont de très bons moyens d'apprendre quand ils ne rendent pas l'activité trop exigeante. Sinon, ils ne sont que les instruments d'une pédagogie pour bons élèves.

Une école qui contraint moins les élèves ne doit pas oublier que son idéal est démocratique, au risque de passer à côté.

Thèmes 2022

Revue suisse de pédagogie spécialisée

No.	Mois	Thème	Délai de rédaction
1	Mars, avril, mai	Pratiques éducatives novatrices	01.11.2021
<p>Comment susciter la curiosité et la motivation des apprenant-e-s ? À quelles stratégies recourir pour favoriser le bien-être et le plaisir d'apprendre, tout en stimulant les connaissances et les compétences ? Ce dossier thématique s'intéresse à ces questions en se focalisant sur les pratiques éducatives et les méthodes pédagogiques qui sortent des sentiers battus ou qui demeurent encore peu exploitées, tout en questionnant leur efficacité.</p>			
2	Juin, juil., août	Éducation précoce spécialisée	01.02.2022
<p>Pour marquer le dixième anniversaire de la création de la maîtrise en éducation précoce spécialisée en Romandie, ce numéro met en lumière les résultats issus de mémoires de recherche d'étudiant-e-s diplômé-e-s en lien avec trois axes essentiels du développement de communautés éducatives inclusives pour tous les jeunes enfants et leur famille. Il présente les enjeux qui se dessinent quant aux actions concrètes à mettre en œuvre, afin de développer une éducation précoce spécialisée de qualité fondée sur les avancées de la recherche dans ce domaine. (Dossier coordonné par Britt-Marie Martini-Willemin et Céline Chatenoud)</p>			
3	Sept., oct., nov.	Inclusion postobligatoire	01.05.2022
<p>Dans l'idéal, le droit à l'éducation (art. 24) à tous les niveaux du système éducatif et tout au long de la vie et celui au travail et à l'emploi (art.27) pour tou-te-s, tels que stipulés dans la Convention relative aux droits des personnes handicapée (ONU, 2006), ne devraient plus être rappelés. Dans les faits, l'accès aux formations du degré tertiaire et au monde professionnel demeure un défi pour les personnes en situation de handicap. Comment remédier à cette situation ? Quelles initiatives entreprendre ?</p>			
4	Déc., janv., fév. (2023)	Conceptions et dispositifs de formation en pédagogie spécialisée	01.08.2022
<p>Le mouvement de l'éducation inclusive a impliqué la création de formations de niveau master en éducation précoce et en enseignement spécialisés. Dans un contexte plus large de société inclusive, il appelle aussi la formation de professionnels poursuivant l'éducation d'adultes à besoins éducatifs particuliers au-delà de 18 ans. Ce dossier présente des conceptions et dispositifs de formation aux déclinaisons variables en Suisse romande, mais répondant tous à des finalités et critères de haute qualité. (Dossier coordonné par Greta Pelgrims et Coralie Delorme)</p>			

SCHWEIZER KONGRESS
FÜR HEILPÄDAGOGIK
CONGRÈS SUISSE
DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE



MAR 6.9. et MER 7.9.2022
À L'UNIVERSITÉ DE FRIBOURG

KEYNOTES

L'ÉDUCATION INCLUSIVE – Qu'est-ce qui ne fonctionne pas encore ?

Réduction de
20 % pour les
inscriptions avant
le 31 mai 2022 !

Dre Caroline Sahli Lozano (HEP Berne)

Vers une école inclusive. Fondements théoriques, empiriques et retour d'expérience de projets d'établissements scolaires

Prof. Dr Raphael Zahnd (HEP FHNW)

Obstacles et indicateurs pour des modalités d'apprentissage inclusives

Prof. Dre Greta Pelgrims & Dr Roland Emery (UniGE)

Approche située des pratiques scolaires inclusives : enjeux pour la collaboration multiprofessionnelle

Dr Romain Lanners (CSPS)

Le potentiel de l'éducation inclusive en Suisse

SZH/CSPS, Maison des cantons, Speichergasse 6, Case postale, CH-3001 Berne
Téléphone +41 31 320 16 60, congres@cspss.ch, www.cspss.ch/congres