



Éducation précoce spécialisée

- Soutien / appui pédagogique en Valais
- Gestion des ressources en pédagogie spécialisée



Sommaire

Céline Chatenoud et Britt-Marie Martini-Willemin Éditorial	3
Tour d'horizon	6
D'une revue à l'autre	8

DOSSIER

Magali Charlet et Myriam Gremion « Pour que ça soit dans la normalité la différence ! » : sensibiliser dès la petite enfance	11
Delphine Dayer et Florence Wolfahrt Schillinger Soutenir précocement l'entrée des jeunes enfants non voyants dans leurs premiers apprentissages de l'écrit	19
Aude Hussy et Ayala Borghini Observation des particularités sensorimotrices de jeunes enfants avec trouble du spectre de l'autisme	26
Sandra Tamborino et Britt-Marie Martini-Willemin Approche centrée sur la famille : les pédagogues SEI encouragent-ils suffisamment les familles à prendre les rôles ?	33
Céline Chatenoud et Nadine Giauque Joyeux 10^e anniversaire à la MAEPS !	41
Documentation du dossier	46

VARIA

Pierre Vianin et Hans Aschilier Soutien / appui pédagogique : analyse des démarches d'aide proposées aux élèves en difficulté	48
Romains Lanners Maîtrise des coûts ou la gestion des ressources en pédagogie spécialisée	55

TRIBUNE LIBRE

Elvio Fislér, Sabrina Delessert-Magnin, Morgane Schäfer et Laure-Anne Yerly L'éducation numérique et la pédagogie spécialisée : les évolutions	66
Agenda et formation continue / Livres / Ressources	60
Impressum	40

Céline Chatenoud et Britt-Marie Martini-Willemin

Une décennie de la formation en éducation précoce spécialisée

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

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

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

Valorisation de la diversité

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

Accès universel aux apprentissages et soutien

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

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

Pouvoir d'agir et collaboration parents-enfants

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

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

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

¹ CDIP (2008, Art. 3, pt. 3).

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

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

Références

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



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



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

Tour d'horizon

UE – Conférence des ministres chargés du handicap

Le 9 mars dernier s'est tenue la conférence ministérielle « Améliorer l'accessibilité et l'accès aux droits, mettre en œuvre la stratégie européenne 2021–2030 » à Paris. La conférence avait pour but d'explorer la manière dont les États membres de l'Union européenne (UE) peuvent s'appuyer sur les succès obtenus dans le cadre de la stratégie européenne en faveur des personnes handicapées 2010–2020 et d'examiner les défis qu'il reste à relever dans le cadre de la stratégie 2021–2030.

<https://presidence-francaise.consilium.europa.eu/fr/> → Actualités → 7 mars 2022

CH – Premiers pas vers la reconnaissance des langues des signes

La Commission de la science, de l'éducation et de la culture du Conseil national (CSEC-CN), après avoir pris connaissance du rapport du Conseil fédéral relatif à la potentielle reconnaissance légale des langues des signes suisses, se prononce en faveur de la création d'une nouvelle loi fédérale qui reconnaisse les langues des signes. La motion de la commission charge le Conseil fédéral d'élaborer une loi ayant pour but la reconnaissance et la promotion des trois langues des signes suisses.

www.sgb-fss.ch/fr → Médias → Communiqué de presse du 04.04.2022

Pro Infirmis – Fonds spécial (Ukraine)

La guerre en Ukraine sévit depuis le 24 février dernier. En vue de soutenir les personnes en situation de handicap qui doivent fuir leur pays, Pro Infirmis a créé un fonds d'un million de francs, tirés de ses propres réserves, afin d'offrir un soutien à ce groupe de réfugiés particulièrement vulnérable.

www.proinfirmis.ch → Actualités → 17.03.2022

FR – Éducation numérique

La mise en consultation de la stratégie d'éducation numérique de l'école obligatoire ordinaire et spécialisée du canton de Fribourg a débuté à la fin mars 2022 et se terminera à la fin juin. L'accent est mis sur la qualité des apprentissages, la formation du corps enseignant, le soutien aux directions d'école, les ressources didactiques et technologiques et le projet pédagogique qui doit primer et déterminer l'équipement informatique adéquat.

www.fr.ch/ → Actualités → 30.03.2022

ZH – Loi sur l'autodétermination

La loi sur la perception autonome de prestations par les personnes en situation de handicap (loi sur l'autodétermination) a été adoptée à l'unanimité par le Parlement zurichois en février dernier. Les personnes en situation de handicap peuvent désormais choisir librement si elles souhaitent bénéficier de prestations relevant des domaines de l'assistance et de l'accompagnement auprès d'une institution, d'un prestataire de services ambulatoires ou d'une personne privée.

www.bkz.ch/die-bkz/ → Aktuell → News → 28.02.2022 (en allemand)

Suisse – CDPH : Plus d'inclusion, moins de séparation

Mi-mars, la Suisse a informé pour la première fois le Comité des Nations Unies pour les droits des personnes handicapées de la mise en œuvre¹ de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) – convention que la Suisse a ratifiée en 2014. Les *Concluding observations*² du Comité de l'ONU ont été publiées fin mars. Elles contiennent une analyse critique de la situation actuelle ainsi que des recommandations pour une meilleure mise en œuvre de la CDPH dans notre pays. En 2028, la Suisse devra rendre compte de l'évolution de la situation.

Les critiques plus générales portent sur l'ancrage du modèle médical avec sa terminologie dégradante, comme « invalide » ou « impotent ». Reste à savoir si l'assurance-invalidité se transformera en assurance-inclusion. Dans le domaine de l'éducation, nous devrions du moins enfin renoncer aux termes médicaux comme « patient » ou « thérapie » et n'utiliser que des termes pédagogiques comme « élève » ou « soutien ».

En Suisse, près de la moitié des apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers fréquentent une classe ordinaire. Néanmoins, le comité a critiqué le taux de séparation trop élevé, le manque de ressources dans l'école ordinaire et les difficultés d'accès à l'inclusion scolaire pour les élèves en situation de handicap, en particulier pour ceux qui présentent une déficience intellectuelle ou des difficultés psychosociales.

La recommandation d'introduire un droit constitutionnel à l'éducation inclusive est très délicate et fera l'objet de nombreux débats politiques. Nous devons toutefois veiller à ce que cette recommandation difficile à concrétiser n'entrave pas le processus de transformation vers une école inclusive. Le comité souhaite également un plan d'action contraignant et échelonné pour la mise en œuvre de la CDPH. Une exigence centrale est le transfert des ressources des écoles spécialisées vers les écoles ordinaires, comme le demandait déjà la déclaration de Salamanque en 1994.

Si nous voulons une école pour tous – comme le Portugal vient de l'introduire dans sa législation – nous devons parler de la transformation et du démantèlement des écoles spécialisées. Si les nombreux moyens engagés depuis l'introduction de l'AI en 1960 dans les écoles spécialisées ne sont pas rendus accessibles à l'école ordinaire, ils freinent l'inclusion scolaire. L'école ordinaire a en outre moins besoin de soutiens individuels en pédagogie spécialisée dispensés en dehors de la classe, mais plus de ressources pour soutenir tout le système scolaire, c'est-à-dire le corps enseignant, les classes et les écoles.

Une collaboration étroite entre tous les partenaires – du corps enseignant ordinaire et spécialisé aux directions d'école – est une condition nécessaire pour ce changement paradigmatique de l'individu vers un système inclusif.

Dr Romain Lanners
Directeur SZH/CSPS

¹ <https://www.edi.admin.ch/edi/fr/home/fachstellen/bfeh/droit/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde/staatenbericht.html>

² https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fCHE%2fCO%2f1

D'une revue à l'autre

Un échantillon des articles parus dans la Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik

Miriam Staudenmaier & Helen Stadlin (2022). Im Spannungsfeld zwischen Experimentier- und Schutzräumen. Warum sich Institutionen um die Prävention sexueller Ausbeutung kümmern müssen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (3), 8–15.

Les thèmes de la sexualité, de l'autodétermination et de la violence sexualisée sont longtemps restés tabous en pédagogie spécialisée. Aujourd'hui, le droit à l'autodétermina-

tion sexuelle gagne en importance dans un nombre toujours croissant d'institutions. Celles-ci sont confrontées au défi d'accorder davantage d'espace à l'autodétermination sexuelle de leurs résident-e-s, tout en les protégeant des abus sexuels. Le service spécialisé « Limita » de prévention des abus sexuels aide les institutions à aborder la thématique. Il lance en 2022 une exposition interactive sur la prévention, dont l'objectif est de faire connaître la prévention ainsi que développer des compétences pratiques pour parvenir à un équilibre entre espaces d'expérimentation et espaces de protection.

Permalink : www.szh-csps.ch/z2022-03-01

Markus P. Neuenschwander, Janine Bölsterli, Alafia Zavery, Ilona Rösti & Vanessa Prieth (2022). *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (3), 30–35.

Les enfants qui présentent des troubles du comportement et sont issus de familles en difficulté sont défavorisés dans le système éducatif. L'approche FOSSA a été développée

dans l'objectif de promouvoir l'autorégulation de ces enfants dans le contexte familial et à l'école. Familles et enfants sont soutenus et encouragés à domicile ; les enseignant-e-s bénéficient d'une formation complémentaire et d'un coaching. Ils et elles réfléchissent à leurs attitudes et acquièrent des stratégies pour la gestion de l'enfant, de la classe et de la collaboration avec les parents. Une première évaluation montre que cette formation complémentaire reçoit un accueil très favorable du corps enseignant.

Permalink : www.szh-csps.ch/z2022-03-04

Caroline Sahli Lozano & Dshamilja Adeifio Gosteli (2022). *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (4), 16–23.

Le soutien intégratif et les classes spéciales sont des mesures de pédagogie spécialisée qui sont attribuées, nommées et mises en œuvre de manière disparate en Suisse. Bien que les bases légales et les résultats de la recherche in-

diquent que le soutien intégratif est préférable aux mesures séparatives, environ deux tiers des cantons disposent encore de classes spéciales. On relève, dans le domaine du soutien intégratif, des disparités en ce qui concerne le financement, les rapports d'expertise (médicale et thérapeutique), la mention dans le bulletin scolaire et la combinaison avec d'autres mesures. Ces différences ont des conséquences pour les personnes concernées ainsi que pour l'aménagement des environnements scolaires.

Permalink : www.szh-csps.ch/z2022-04-02

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 – Éducation précoce spécialisée



Illustration : Peggy Adam

Magali Charlet et Myriam Gremion

« Pour que ça soit dans la normalité la différence ! » : sensibiliser dès la petite enfance

Résumé

Trois équipes éducatives de crèches du Valais romand ont testé un dispositif de sensibilisation à la différence par le biais de livres, auprès d'enfants âgés de 2 ans et demi à 5 ans. Les résultats mettent en évidence la nécessité d'inclure la reconnaissance et la valorisation de la diversité des enfants dans les projets institutionnels et pédagogiques de chaque structure d'accueil de la petite enfance et l'importance de travailler « en cascade » : outiller les professionnels pour accompagner chaque enfant dans l'accueil des différences.

Zusammenfassung

In drei Kinderkrippen im französischsprachigen Teil des Wallis testeten die Betreuungsteams ein Vorgehen, um Kinder zwischen zweieinhalb und fünf Jahren mithilfe von Büchern für das Thema Diversität zu sensibilisieren. Die Resultate zeigen die Notwendigkeit, das Thema in allen Kindertagesstätten einzubeziehen, damit die Kinder Diversität erkennen und positiv bewerten lernen. Ebenso zentral ist es, einen Dominoeffekt anzustreben in dem Sinne, die Fachpersonen mit dem nötigen Rüstzeug auszustatten, damit jedes Kind individuell im Umgang mit Diversität begleitet werden kann.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2022-06-01

Encourager l'ouverture à la différence

Dans la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH ; ONU, 2006), entrée en vigueur en Suisse en 2014, il est inscrit que :

Les États Parties : a) lancent et mènent des campagnes efficaces de sensibilisation du public en vue de [...] promouvoir une perception positive des personnes handicapées et une conscience sociale plus poussée à leur égard [...] ; b) encouragent à tous les niveaux du système éducatif, notamment chez tous les enfants dès leur plus jeune âge, une attitude de respect pour les droits des personnes handicapées ; [...] d) encouragent l'organisation de programmes de formation en sen-

sibilisation aux personnes handicapées et aux droits des personnes handicapées (art. 8, al. 2).

La petite enfance est une période au cours de laquelle se créent les premières représentations et attitudes à l'égard de l'autre. Très tôt dans leur développement, les jeunes enfants sont capables de percevoir des différences par rapport à eux-mêmes (il est/fait comme moi ou il n'est/ne fait pas comme moi) sans que cela impacte leur jugement ou leurs actions, mais dès l'âge de trois-quatre ans, des attitudes négatives envers les pairs « différents » peuvent émerger et donner lieu à des comportements de mises à l'écart et de rejet (Dyson, 2005 ; Favazza et al., 2000 ; Han et al., 2006).

Certains auteurs (Diamond & Hong, 2010 ; Dyson, 2005 ; Solovyeva & Gremion 2015) ont mis en évidence une compréhension restreinte de la déficience chez les jeunes enfants et des connaissances limitées sur les causes et conséquences des différences qu'ils perçoivent chez leurs pairs à besoins éducatifs particuliers (BEP). Ils relèvent que la valence de leurs attitudes varie selon différents facteurs, notamment, le type de déficience présenté par leurs camarades, les possibilités de contact, d'expériences et d'interactions avec des pairs présentant des BEP, ainsi que l'écosystème social et familial de l'enfant (Diamond, 2001 ; Favazza et al., 2016). Favazza et al. (2016), se référant au schéma conceptuel pour la formation des attitudes discuté par Triandis dès 1971, indiquent que les attitudes se développent à partir de trois composantes : cognitive (connaissances, croyances, attributs), affective (sentiments), et comportementale (tendance à agir). Ils précisent que ces attitudes peuvent être modulées en agissant sur l'une ou l'autre des composantes. Or, comme le concluent Nasatir et Horn (2003), il est plus aisé de modifier les attitudes négatives émergentes tôt dans l'enfance que plus tard.

La petite enfance est une période au cours de laquelle se créent les premières représentations et attitudes à l'égard de l'autre.

Le rôle des adultes dans cette modulation est prépondérant, car la formation des attitudes est notamment tributaire des actions, réactions, explications, interventions des adultes qui accompagnent les enfants au quotidien. En effet, « les enfants seront plus susceptibles d'être influencés par les attitudes des enseignants, par exemple, lorsqu'ils ont l'occasion d'observer directement

les interactions des adultes avec des personnes à besoins particuliers ou lorsqu'ils discutent explicitement des personnes à besoins particuliers entre adultes » (Kwon et al., 2017, p. 15 [trad. libre]).

Pourtant, des études (Balaz et al., 2020 ; Kwon et al., 2017) relèvent que l'aisance des adultes dans l'implémentation d'une démarche de valorisation des différences est très variable, selon, entre autres, leurs expériences précédentes, leur formation et leur conception de l'inclusion dans la petite enfance. Les collaborations et les observations menées dans des structures de la petite enfance en Suisse romande, par le biais de nos ancrages professionnels, arrivent au même constat de malaise, chez certaines éducatrices et certains éducateurs, à aborder les notions de déficience et de différence avec les enfants de leurs groupes : que dire ? Comment le dire ? Que peuvent comprendre les jeunes enfants ? Comment les accompagner vers plus de tolérance envers la différence ?

Encourager, dès le plus jeune âge, une attitude de respect envers la différence est donc légitime. C'est pourquoi nous avons mis en place une recherche exploratoire, afin de récolter l'avis de professionnels sur un dispositif de sensibilisation à la différence qui utilise des livres permettant d'ouvrir le dialogue avec les enfants. Les objectifs étaient d'examiner :

- a) le sentiment d'aisance et de compétence des professionnels dans le dialogue sur la différence avec de jeunes enfants avant et après l'intervention ;
- b) les attitudes d'ouverture à la différence, de rejet ou encore d'évitement présents chez des enfants âgés de 2 ans et demi à 5 ans et leur évolution, selon les observations de leurs éducatrices et éducateurs.

Des ouvrages pour sensibiliser les jeunes enfants en contexte inclusif

De nombreux programmes ou dispositifs pour développer et promouvoir des attitudes positives, encourager le respect et la tolérance, dès le plus jeune âge, ont fait l'objet d'attention et d'évaluation des chercheurs (p. ex. Balaz et al., 2020 ; Ostrosky et al., 2013). Il en ressort qu'une approche multidimensionnelle s'avère efficace. Sensibiliser les enfants à la différence devrait consister en la compilation d'expériences indirectes (histoires, photos, vidéos, scénarii sociaux, etc.) et d'expériences directes, organisées à travers des activités collectives structurées (Brown et al., 2001 ; Favazza et al., 2000 ; Ostrosky et al., 2013).

Les enfants sont plus semblables que différents, tel est le leitmotiv de *The Making Friends Program : supporting acceptance in your K-2 classroom* (Favazza et al., 2016). Ce programme comprend, parmi d'autres, des moments de lecture d'histoires sélectionnées spécifiquement pour reconnaître et valoriser tout un chacun dans ses particularités et ses points communs avec les autres. Ces auteurs considèrent que « si une personne n'est pas représentée du tout dans les conversations, les livres ou les médias populaires, cela envoie un message fort et silencieux selon lequel cette personne est exclue, invisible ou n'appartient pas à la société » (p. 14 [trad. libre]).

À la suite d'une recherche signalant la pauvreté du matériel ou de livres représentant des enfants avec des déficiences dans les structures de la petite enfance, Nasatir et Horn (2003) ont développé un outil permettant aux professionnels de sélectionner des ouvrages appropriés. Cette checklist (Figure 1) se base sur la trame d'un outil réalisé en 1989 par Derman-Sparks et la *Anti-Bias Curriculum Task Force*. Elle s'intitule

« *Ten Quick Ways to Analyze Children's Books for Sexism and Racism* » et comprend neuf points auxquels l'intervenant devrait prêter une attention particulière lorsqu'il sélectionne un ouvrage à lire aux enfants.

Aspects méthodologiques principaux

Profitant du statut de pédagogue en éducation précoce spécialisée à l'Office Éducatif Itinérant, et de collaborations régulières avec les crèches de la région, nous avons mis en place cette recherche avec huit éducatrices et un éducateur de trois crèches du Valais romand, ayant entre 1,5 et 39 années d'expérience professionnelle.

Une première étape du processus de recherche a été la sélection, par les chercheuses, de livres pour enfants abordant la thématique de la différence et/ou de la déficience de manière accessible à de très jeunes enfants, en s'appuyant sur la checklist de Nasatir et Horn (2003). Pour chacun des 16 ouvrages sélectionnés, nous avons conçu une fiche de lecture qui pouvait servir de guide aux professionnels lors de l'animation des séquences de lecture (comment présenter le livre, comment interrompre la lecture et quelles questions poser, comment ouvrir la discussion avec les enfants en fin de séquence).

Le dispositif de sensibilisation prévoyait que les participant-e-s sélectionnent 6 à 8 livres (fournis par les chercheuses¹) et qu'ils animent environ 12 séquences de lecture suivies de discussions sur 4 semaines. En raison de la COVID-19, les modalités d'intervention ont été présentées soit directement aux équipes, soit aux directrices qui ont pris la responsabilité de les relayer aux participant-e-s.

¹ Liste des ouvrages sélectionnés disponible ici (pp. 127 à 131) : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:145233>

1. Vérifiez les illustrations

- ✓ Recherchez les stéréotypes : il n'y a pas de stéréotypes promus dans ce livre
- ✓ Recherchez les représentations caricaturales : les personnages sont représentés avec des caractéristiques personnelles et distinctives
- ✓ Qui fait quoi ? Les personnages à besoins éducatifs particuliers (BEP) ont des rôles variés, d'acteurs, de leader et pas uniquement d'observateurs

2. Vérifiez le scénario

- ✓ Normes de réussite : le personnage à BEP est accepté tel qu'il est, il n'a pas besoin de montrer de qualités extraordinaires pour obtenir l'acceptation et l'approbation
- ✓ Résolution des problèmes : les personnages à BEP aident à résoudre le problème et ne sont pas considérés comme le problème
- ✓ Rôle du personnage à BEP : l'histoire pourrait également se produire si le personnage principal n'avait pas de BEP

3. Examinez la description de la vie quotidienne

- ✓ Le texte et les illustrations offrent un aperçu réaliste de la vie quotidienne du personnage à BEP et ne focalisent pas uniquement sur les situations de handicap ou limitations vécues, mais également sur les activités réalisées et les stratégies utilisées au quotidien

4. Évaluez les relations entre les personnages

- ✓ Les rôles sont présentés de manière équilibrée entre les personnages à BEP et les personnages neurotypiques (pouvoir d'action, de décision, prise d'initiative, leadership, etc.)

5. Considérez les effets sur l'image de soi d'un enfant

- ✓ L'ouvrage contient au moins un personnage avec lequel un enfant à BEP peut s'identifier comme un modèle positif et constructif

6. Tenez compte du parcours de l'auteur et de l'illustrateur

- ✓ Le parcours de l'auteur ou de l'illustrateur renforce la valeur du travail (thèmes des publications précédentes, formation, connaissances du sujet traité)

7. Explorez la perspective de l'auteur

- ✓ La perspective de l'auteur renforce la valeur de son travail écrit ; son ancrage culturel ou personnel valide une expérience ou connaissance du sujet traité

8. Surveillez le vocabulaire employé

- ✓ Le livre ne recourt pas à des expressions ou à des termes péjoratifs ou désuets (p. ex. « handicapé mental », « trisomique », « invalide », « confiné à un fauteuil roulant », « souffrant de ... », etc.)

9. Regardez la date de publication et l'âge du public cible

- ✓ Le contenu du livre est encore d'actualité et adapté à l'âge du public visé

Figure 1 : Checklist de Nasatir et Horn (2003, p. 5 [trad. libre, complétée par les auteurs]).

La récolte des données a été réalisée par le biais de questionnaires remplis en amont puis en aval du cycle des lectures, nous permettant de recueillir la perception des participant-e-s sur le dispositif proposé ainsi que sur l'évolution de leur sentiment d'aisance à aborder la thématique de la différence avec les jeunes enfants. Finalement, des données complémentaires ont été collectées par des *focus groups* d'environ une heure. Durant ceux-ci, les participant-e-s ont pu revenir sur leur expérience, leur vécu, leurs perceptions en présence d'une chercheuse et de collègues ayant également participé à la recherche.

Résultats principaux

Mener des moments de lecture-discussion au sein de la crèche a développé une plus grande conscience de la part d'une majorité de participant-e-s de l'importance d'une sensibilisation à la différence. Au-delà des différences liées à des manifestations comportementales ou à des équipements spécialisés associés à une déficience, aborder la question de la différence dans ses différents aspects (couleur de peau, culture, genre, etc.) est apparu comme très pertinent dans leur contexte professionnel, étant donné la présence de réactions négatives ou normatives dans le quotidien de la crèche dès un très jeune âge. À titre illustratif, une éducatrice dit :

« Je n'y pensais pas trop avant et maintenant je réalise qu'il faudrait en parler ».

Une autre participante explique :

« Ça m'a sensibilisée beaucoup plus au thème de la différence ».

Plusieurs participant-e-s relèvent l'apport du dispositif qui invite à se questionner :

« Il [l'outil] permet de sensibiliser les enfants, mais aussi l'équipe éducative, ce qui est souvent oublié ».

L'outil a également été perçu comme formateur, puisqu'il a été l'occasion pour plusieurs participant-e-s de découvrir l'existence d'ouvrages abordant le thème de la différence et adaptés à un public de jeunes enfants. D'autre part, l'intervention a augmenté la conscience que les équipes éducatives ont des perceptions et des attitudes des enfants vis-à-vis de la différence.

Si la majorité des participant-e-s indiquait d'emblée se sentir plutôt à l'aise dans le dialogue sur la différence, ce sentiment était nuancé par le fait de se sentir parfois inconfortable par rapport aux réponses à donner à certaines interrogations des enfants, notamment concernant les comportements atypiques de camarades. Les séquences de lecture amènent un petit plus à ce sentiment d'aisance.

Bien que menée sur une courte durée, les participant-e-s ont indiqué que l'intervention a favorisé le questionnement chez les enfants, développé leur curiosité et permis de les sensibiliser. Il ressort de leur propos que les enfants se sont montrés intéressés par les thématiques, à hauteur de leurs possibilités. Bien que vécu parfois comme compliqué d'impliquer les plus jeunes enfants et de les faire participer aux échanges, les adultes considèrent *in fine* que la simple écoute permet déjà une possibilité d'appropriation.

Il semble par ailleurs tout à fait pertinent pour les participant-e-s d'intervenir précocement auprès des enfants pour *« ouvrir leur esprit dans ce sens-là, parce que*

sinon on voit que leur esprit il se ferme, déjà très jeune ». La dimension préventive du dispositif est valorisée « *pour que ça soit dans la normalité... la différence* ».

Considérée comme une stratégie utile ajoutant une corde à leur arc, l'ensemble des équipes éducatives a indiqué qu'il souhaitait réitérer l'expérience et mener des séquences de lecture tout au long de l'année, pour en augmenter l'impact positif sur les enfants et sur les professionnels. D'autres ajoutent qu'ils trouveraient pertinent que cela fasse partie du projet pédagogique de la structure.

Discussion et conclusion

Étant donné la courte durée de mise à l'essai d'un dispositif de formation, les résultats positifs récoltés sont très encourageants.

Il convient de dispenser au groupe d'enfants des informations ludiques, adaptées à leur âge et à leur niveau de compréhension.

Les échanges-discussions avec les enfants témoignent de la difficulté de compréhension de notions trop abstraites, telles que le concept de déficience (Dyson, 2005). En revanche, ils sont réceptifs aux conséquences potentielles, telles que l'exclusion ou le rejet, la tristesse ou la colère. En facilitant l'accès des enfants à leurs émotions, ce sont bien leurs compétences sociales qui sont stimulées, ainsi que la régulation de ces émotions (Gentaz, 2017). Ce lien avec les compétences émotionnelles est très intéressant, car il montre que l'accès aux émotions participe au développement des attitudes d'empathie, et que cet accès aux émotions est à la portée des enfants en bas âge. Il convient ainsi de dispenser au groupe d'enfants des informations ludiques, adaptées à

leur âge et à leur niveau de compréhension afin d'améliorer la compréhension des difficultés des pairs à BEP et favoriser des attitudes d'ouverture et d'acceptation (Balaz et al. 2020 ; Ostrosky et al., 2013 ; Solovyeva & Gremion, 2015).

Il est intéressant par ailleurs de relever que certaines équipes ont couplé de façon spontanée les lectures-discussions avec des activités de dessin ou de marionnettes pour prolonger la discussion et l'expérience. Ces initiatives vont dans le sens de l'approche multidimensionnelle actuellement valorisée (Favazza et al., 2015) et permettent une influence positive plus importante sur les attitudes (Brown et al., 2001).

Les possibilités d'interactions et de contact offertes par des contextes inclusifs participent grandement à la sensibilisation à la différence de tous les enfants. Toutefois :

les décideurs politiques et les professionnels de l'éducation de la petite enfance doivent être conscients que l'inclusion seule ne suffit pas à développer la compréhension et à créer des attitudes positives – des mesures supplémentaires doivent être prises pour améliorer la compréhension des jeunes enfants sur la nature du handicap et pour augmenter les attitudes positives et la volonté d'interagir avec des pairs en situation de handicap (Van Hooser, 2009, p. 66 [trad. libre]).

Nous invitons donc chacun et chacune à diffuser ce type d'outil plus largement, en structure petite enfance ainsi que dans les contextes scolaires, notamment dans les classes des premiers degrés primaires.

Références

- Balaz, L., Byrne, M. K., & Miellet, S. (2020). « Understanding our peers »: a naturalistic program to facilitate social inclusion for children with autism in mainstream early childhood services. *International Journal of Disability, Development and Education*, [En ligne]. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1821872>
- Brown, W. H., Odom, S. L., & Conroy, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(3), 162-175. <https://doi.org/10.1177%2F02711-2140102100304>
- Diamond, K. E. (2001). Relationships Among Young Children's Ideas, Emotional Understanding, and Social Contact with Classmates with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 104-113. <https://doi.org/10.1177%2F02711-2140102100204>
- Diamond, K. E., & Hong, S.-Y. (2010). Young Children's decisions to include peers with physical disabilities in play. *Journal of Early Intervention*, 32(3), 163-177. <http://dx.doi.org/10.1177/1053815110371332>
- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(2), 95-105. <https://doi.org/10.1177%2F02711-214050250020601>
- Favazza, P. C., Ostrosky, M. M., & Mouzourou, C. (2016). *The Making Friends Program : supporting acceptance in your K-2 classroom*. Brookes Publishing.
- Favazza, P. C., Phillipsen, L., & Kumar, P. (2000). Measuring and Promoting Acceptance of Young Children with Disabilities. *Exceptional Children*, 66(4), 491-508. <https://doi:10.1177/001440290006600404>
- Gentaz, E. (2017). Compétences émotionnelles chez l'enfant : Comment les développer ? *Les Cahiers Dynamiques*, (71), 24-32. <https://doi.org/10.3917/lcd.071.0024>
- Han, J., Ostrosky, M. M., & Diamond, K. E. (2006). Children's attitudes toward peers with disabilities: supporting positive attitude development. *Young Exceptional Children*, 10(1), 2-11. <https://doi.org/10.1177%2F109625060601000101>
- Kwon, K. A., Hong, S. Y., & Jeon, H. J. (2017). Classroom readiness for successful inclusion: teacher factors and preschool children's experience with and attitudes toward peers with disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360-378. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1309480>
- Nasatir, D., & Horn, E. (2003). Addressing disability as a part of diversity through classroom children's literature. *Young Exceptional Children*, 6(4), 2-10. <https://doi.org/10.1177%2F109625060300600401>
- Organisation des Nations Unies (ONU). (2006). *Convention relative au droit des personnes handicapées*. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/245/fr>
- Ostrosky, M., Mouzourou, C., & Dorsey, E. A. (2013). Pick a book, any book: using children's books to support positive attitudes toward peers with disabilities. *Young Exceptional Children*, 18(1), 30-43. <http://doi.org/10.1177/1096250613512666>
- Solovyeva, O., & Gremion, M. (2015). Perception de la déficience intellectuelle par de très jeunes élèves. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 5(1), 51-57.
- Van Hooser, K. N. (2009). *An investigation of preschool-aged children's perceptions of their peers with a disability* [Thèse de doctorat, Iowa State University]. <https://dr.lib.iastate.edu/entities/publication/8a274939-6a13-4a0e-aa0f-f47bf3ec1914>

**Pour toute information
complémentaire**

Charlet, M. (2020). « *Pour que ce soit dans la normalité, la différence !* » *Regard d'éducateur.trice.s de l'enfance sur les effets d'une sensibilisation à la différence par le biais de séquences de lectures-discussions en crèche* [Travail de Master, Université de Genève et Haute école pédagogique de Vaud]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:145233>



Magali Charlet
*Pédagogue en éducation précoce
spécialisée*
Service éducatif itinérant – Fribourg
Magali.Charlet@edufr.ch



Myriam Gremion
Chargée d'enseignement
Université de Genève
Myriam.Gremion@unige.ch

Delphine Dayer et Florence Wolfahrt Schillinger

Soutenir précocement l'entrée des jeunes enfants non voyants dans leurs premiers apprentissages de l'écrit

Quels leviers pour assurer leur pleine participation ?

Résumé

Cet article met en évidence le concept de littératie émergente et certaines pratiques recommandées pour la soutenir, notamment auprès de jeunes enfants non-voyants. En couplant les résultats d'une recherche menée auprès de pédagogues et les apports de la littérature scientifique, les autrices proposent de réfléchir aux conditions de soutien de la littératie émergente. Des considérations sont évoquées et des perspectives envisagées dans le domaine du développement de la conscience de l'écrit auprès du jeune enfant non-voyant mais également pour tous les enfants.

Zusammenfassung

Der Artikel befasst sich mit dem Konzept der Literacy (worunter die erste Phase der Lese- und Schreibkompetenz verstanden wird) und damit, wie diese Kompetenz insbesondere bei kleinen Kindern mit einer Sehbehinderung gefördert werden kann. Die Autorinnen verbinden die Resultate einer Umfrage bei Pädagoginnen und Pädagogen mit Beiträgen aus der wissenschaftlichen Literatur. Sie interessieren sich insbesondere für die Bedingungen, die es für die Förderung der Literacy braucht. Neben diesen Überlegungen werden auch mögliche Perspektiven aufgezeigt in Bezug auf die Entwicklung des Schriftbewusstseins bei kleinen Kindern mit und ohne Sehbehinderung.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2022-06-02

Conscience de l'écrit et intervention précoce

Le développement de la conscience de l'écrit peut être considéré dans un continuum entre la naissance et l'âge de 5 voire 6 ans selon les auteurs (Chen et al., 2015 ; Jalbert & Champagne, 2005 ; Thiéroult & Lavoie, 2004). Afin de favoriser cette conscience de l'écrit, le soutien du milieu est important. Comme le précise Dionne (2013), les activités régulières de lecture entre parents et enfants influencent positivement le développement du vocabulaire, la capacité de compréhension et le développement cognitif de ces derniers. Ce soutien s'avère d'autant plus nécessaire pour les enfants, qui pour des raisons intrinsèques et/ou extrinsèques, sont à risques d'un accès limité à l'écrit. En effet, un accès précoce à l'écrit

est nécessaire pour favoriser la participation sociale de l'enfant, à court et à long terme. La compréhension de la conscience de l'écrit est sous-tendue par le concept de littératie (Jalbert & Champagne, 2005). Pour Thévenaz-Christen (2011), il s'agit d'un concept évolutif et vaste qui met en évidence l'importance de l'indissociation de l'écrit et de l'oral. L'enfant doit pouvoir comprendre qu'il y a une relation entre des signes et le langage oral, ainsi que les fonctions de l'écriture et de la lecture. La sensibilisation à l'aspect sonore de la langue fait également partie du concept de littératie, par exemple en manipulant des phonèmes (Thériault, 2010).

En ce qui concerne les enfants avec des besoins éducatifs particuliers (BEP), la pratique de la littératie précoce peut être vue

comme préventive. En effet, son usage au préscolaire diminue les difficultés d'apprentissage de l'écrit qui peuvent être observées dès les premières années scolaires (Thériault, 2010). Des pistes pour exercer cet accès spécifiquement auprès d'enfants non-voyants dès le plus jeune âge sont également conseillées. Quelques apports théoriques à ce sujet sont présentés ci-après.

Un accès précoce à l'écrit est nécessaire pour favoriser la participation sociale de l'enfant.

La littératie émergente et son soutien

La littératie émergente ou *emergent literacy*, dite encore alphabétisation émergente selon les auteurs (Justice et al., 2007), est née dans le courant des années 70 aux États-Unis. Elle désigne autant une période qui favorise l'entrée dans l'écrit qu'une période de découvertes des liens à l'écrit. Cette période d'expérimentation peut advenir très tôt et être soutenue tant dans le milieu familial qu'en milieu d'accueil préscolaire (Fajdeti, 2011).

En contexte familial

Le cadre familial est le moyen idéal pour soutenir et accompagner tous les enfants dans leur découverte de l'écrit, que ce soit durant toute la période préscolaire, ou lorsqu'ils deviennent des apprentis lecteurs. À ce sujet, Dionne (2007), évoque la notion de littératie « familiale ». Selon cette même auteure (2013), cette sensibilisation offre un prérequis utile pour accéder à la littératie. Ainsi, les activités régulières de lecture entre parents et enfants influencent positivement le développement du vocabulaire, la capacité de compréhension et le développement cognitif. À noter qu'il s'agit de compétences essentielles pour favoriser la réus-

site éducative et scolaire de l'enfant dès son entrée à l'école (Dionne, 2013). En outre, dans le champ de la déficience visuelle, Jalbert et Champagne (2005), observent que les parents d'enfants aveugles développent un sentiment de compétence renforcé lorsqu'ils accompagnent leur enfant dans les activités de lecture. Cette observation s'inscrit dans les approches centrées familles (ACF), prônées dans le champ de l'intervention précoce spécialisée (Espe-Sherwindt, 2008). L'ACF met en avant le principe d'*empowerment*, ce qui signifie que les interventions doivent chercher à renforcer les ressources et forces de la famille et soutenir son fonctionnement.

En contexte préscolaire et scolaire

Dans le cadre familial, mais également dans d'autres environnements éducatifs, l'instauration de la lecture dite « dialogique » peut également favoriser l'entrée dans la littératie pour le jeune enfant (Dionne, 2013). Elle implique de mettre en place des stratégies qui rehaussent le niveau d'interactions entre l'enfant et l'adulte pendant la lecture (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Elle place l'adulte, parent ou intervenant, au centre, en tant que porteur et acteur du projet de littératie émergente apporté à l'enfant. Pour ce faire, divers auteurs proposent de lire avec l'enfant en suscitant motivation et participation active, en favorisant le dialogue avec l'enfant à propos du texte lu et en lui offrant des occasions d'en vérifier sa compréhension ou de l'écouter sur le texte.

Conditions de l'entrée dans la littératie pour l'enfant non voyant

Pour l'enfant non-voyant, en plus des voies de soutiens énoncées plus haut, cet accès nécessite des habiletés motrices, cognitives,

langagières et tactiles qui peuvent être favorisées par un environnement adéquat et un accompagnement précoce (Jalbert & Champagne, 2005). En effet, pour acquérir un toucher efficace dans la découverte d'images tactiles, de l'alphabet braille ou de livres, l'enfant devra développer de multiples compétences. Certains auteurs (Hatwell, 2003 ; Jalbert & Champagne, 2005), évoquent à ce sujet, une conscience de son image corporelle, une perception et une discrimination tactile, un toucher léger, une bonne dextérité ainsi qu'une coordination bimanuelle et digitale. Il est, par ailleurs, recommandé d'inscrire l'utilisation du braille le plus naturellement possible, dans le quotidien de l'enfant non-voyant afin de l'accompagner dans sa découverte de la littératie. Cette tâche de rendre accessibles les livres tactiles, les ouvrages en braille et les supports écrits, demande à l'entourage un effort particulier d'adaptation (Jalbert & Champagne, 2005). Toutefois, bien que nécessitant des moyens spécifiques pour y parvenir, l'émergence de la littératie chez les enfants non-voyants emprunte le même chemin que celui suivi par les enfants voyants (Fajdeti, 2011 ; Hatwell, 2003).

Objectifs du mémoire de recherche

L'étude présentée dans cet article (Dayer, 2021) a permis de répondre à un double objectif. D'une part, elle a permis de mieux comprendre les pratiques actuelles de soutien à la littératie émergente des pédagogues en éducation précoce spécialisée (EPS) qui interviennent au domicile d'enfants non-voyants en Suisse romande. D'autre part, elle a abouti sur la création de tableaux de synthèses issus de son cadre théorique utiles pour le terrain, ainsi que d'un recueil d'activités destiné aux professionnelles concernées.

Méthodologie

Six pédagogues en EPS, intervenant toutes au domicile d'enfants avec une déficience visuelle en Suisse romande, ont participé à la recherche. Elles devaient suivre au moins un enfant non-voyant âgé de 0 à 5 ans depuis moins de 2 ans. Trois des pédagogues interrogées sur les six n'ont qu'une première expérience de suivi d'enfant non-voyant dans leur pratique professionnelle.

L'étude a pris le format d'une démarche qualitative de type descriptif et compréhensif. Les données ont été récoltées à travers un guide d'entretien semi-directif construit à partir d'apports de la littérature et de questionnements du terrain. Le codage des verbatims, issus des six entretiens, a permis de mettre en évidence des catégories émergentes à travers une analyse inductive.

L'émergence de la littératie chez les enfants non-voyants emprunte le même chemin que celui suivi par les enfants voyants.

Résultats principaux

Deux catégories de résultats ont été mises en évidence dans la recherche et décrites comme favorisant l'entrée dans la littératie pour les jeunes enfants non-voyants. La première renvoie aux compétences qu'il est nécessaire d'identifier et de développer pour ces enfants à travers des approches spécifiques. Les compétences cognitives (langage, accès aux symboles, orientation spatiale, notion du nombre), les compétences motrices (coordination bimanuelle), les compétences sensorielles (développement du toucher) et le développement tonico-postural ont été identifiés par ces professionnelles. La seconde catégorie considère les soutiens favorisant le développement de ces compétences dans le

contexte familial. Trois résultats en lien avec cette seconde catégorie sont présentés ici.

Soutiens à la famille

Les pédagogues disent accompagner les parents au sujet de l'identification de la pertinence du matériel choisi en lien avec les spécificités de l'enfant. Elles sont attentives à guider ces derniers dans la manière de proposer les activités à leur enfant afin de lui permettre de s'approprier au mieux les objets de son environnement quotidien. Elles informent également des lieux ressources dans lesquels le parent peut trouver, entre autres, des informations et du matériel spécifique à la littératie.

Choix et accès au matériel de littératie émergente à domicile

Cinq pédagogues évoquent la nécessité de se questionner au sujet du matériel fourni, sur les occasions offertes et sur la temporalité adéquate pour le présenter. Elles s'interrogent toutes sur les caractéristiques du matériel proposé pour que l'enfant puisse comprendre, donner du sens et faire des liens, de l'objet du quotidien à sa représentation mentale. Il ressort des discours que, d'une part, ce matériel peut venir de l'environnement familial et que, d'autre part, il peut être fabriqué par la pédagogue elle-même pour répondre aux besoins de l'enfant. Enfin, quatre d'entre elles disent apporter du matériel spécifique, en particulier des livres « adaptés » prêtés ou donnés aux familles en lien avec l'âge de l'enfant.

Formation – expérience des professionnelles

Malgré le nombre restreint d'enfants aveugles actuellement suivis, un besoin de formation ressort dans les discours des professionnelles nouvellement actives sur le terrain.

Discussion

En fonction des objectifs conduits dans cette étude et des résultats obtenus, plusieurs constats peuvent être établis. Premièrement, nous pouvons identifier que l'ensemble des pédagogues relèvent l'importance de l'accès aux objets dans le milieu de vie de l'enfant et d'adaptations visant à soutenir leurs représentations mentales (accès au symbole). Elles sensibilisent également les parents sur l'importance de « contextualiser » les activités proposées (Jalbert & Champagne, 2005). Cet aspect fait écho à la notion de « contextualisation » qui permet à l'enfant, dès son plus jeune âge, de donner un sens aux activités (Linders, 2010). En effet, pour cet auteur, partir d'objets ou d'activités provenant de l'environnement de l'enfant en permet l'expérimentation. Il conseille d'adapter l'environnement pour offrir à l'enfant du vocabulaire utile dans son quotidien et pouvant être expérimenté de manière tactile. Ainsi, l'enfant se représente et comprend dans un premier temps ce qui l'entoure, pour ensuite généraliser, catégoriser et arriver à la notion de concept, essentiel pour entrer dans la littératie. Ces observations peuvent également se rapprocher des approches axées sur les routines du quotidien et des opportunités de généralisation des apprentissages qui en découlent (Trivette & Dunst, 2007).

Deuxièmement, les résultats de la présente recherche, avec le croisement d'apports issus de la littérature, mettent en évidence que les conditions offertes pour soutenir l'entrée dans la littératie, par les environnements éducatifs, tant à domicile que dans les lieux d'intervention précoce spécialisés ou non (collectivités de la petite enfance, classes de début de l'école primaire), pourraient être encore approfondies. Ces considérations rejoignent les constats de Chen et

Dote-Kwan (2015), pour qui les données sur les soutiens et les caractéristiques des environnements pour favoriser la littératie émergente doivent être encouragées par des recherches supplémentaires, permettant de les considérer comme des pratiques optimales et documentées scientifiquement.

Troisièmement, nous constatons que l'entrée dans la conscience de l'écrit chez les enfants non-voyants, nécessite des connaissances préalables pour que le professionnel soit en mesure de proposer des activités planifiées et dirigées répondant à cet objectif. Cet accompagnement doit être favorisé par des pédagogues en EPS formé-e-s et sensibilisé-e-s à ces sujets. Justice et al. (2007), font référence à trois considérations importantes lors des prestations d'intervention de littératie émergente fondées sur des preuves dans le champ de la déficience visuelle. Il s'agit des cibles du traitement (accès au code et à son sens), des techniques spécifiques (approches cliniques pour traiter les cibles du traitement) et des contextes de traitement (endroit où l'intervention est fournie). Ainsi, bien que les pratiques évoquées dans la recherche de Dayer (2021) se retrouvent dans les trois catégories citées par ces auteurs, il ressort des besoins identifiés par le terrain l'utilité de préciser, d'enrichir et de systématiser celles-ci. Comment les professionnelles hiérarchisent-elles les soutiens et comment les conscientisent-elles en vue de cette préparation à l'entrée dans l'écrit qu'elles sont menées à développer ? Ces questions rejoignent également la dimension de la formation et de l'expérience qui ressort des discours de plusieurs des professionnelles interrogées.

Conclusion

La mise à disposition, tant pour les parents que les professionnel-le-s, de ressources

méthodologiques visant à soutenir le développement de la littératie émergente applicables dans différents environnements, semblerait utile. Ce propos rejoint, pour partie, les considérations de Pletcher et Youngreen (2013) sur la nécessité de pratiques qui favorisent la formation initiale et continue en matière de déficience visuelle et qui soutiennent qualitativement les équipes. Exposer l'enfant à des livres, suivre des routines régulières, instaurer une lecture dialogique, partager fréquemment des activités de littératie (conscience phonologique et de l'écrit) sont des pratiques à valoriser tant auprès des parents d'enfants non-voyants que voyants.

À cet usage, Dayer (2021) propose une synthèse de la pratique de la littératie dans les environnements éducatifs précoces. Le tableau présenté ici (Tableau 1) met le focus sur les moyens et sur les interactions soutenant cette pratique.

La pratique de la littératie ouvre la porte au plaisir, au partage et à la connaissance. Comme illustré dans le tableau 1, le rôle de l'adulte est essentiel afin de servir de médiateur en accompagnant l'enfant dans sa découverte. Accroître les moyens d'y accéder par le développement et le maintien de compétences visant à favoriser cet usage reste un défi important à relever par les pédagogues en EPS et les équipes qui entourent l'enfant non-voyant et leurs familles. En outre, nous postulons que la qualité du partenariat entre professionnel-le-s et familles dans leurs interventions auprès de l'enfant à BEP joue un rôle prépondérant dans le développement de sa conscience de l'écrit.

La valeur de l'accompagnement en littératie pour les enfants qui ont besoin de davantage d'opportunités au sein d'environnements éducatifs variés reste un sujet d'attention. Finalement, il en va de la

	Quoi?	Comment?	Pourquoi?
Les moyens	Instaurer des routines	Des temps, des lieux identiques	Permettre à l'enfant l'anticipation
	Discuter, de la structure, des émotions, de l'écrit	En relisant les mêmes histoires, axer sur un thème lors de la relecture	Augmenter le vocabulaire, la réflexion, le travail autour des émotions
	Susciter la découverte des goûts de l'enfant	Lire des textes de genre varié	Augmenter l'intérêt de l'enfant pour les activités de littératie
Les interactions	Mettre en place une lecture dialogique	Avec des questions, des aides, des relances	Augmenter le niveau d'interactions entre l'enfant et l'adulte
	Favoriser des interactions de qualités, agréables et chaleureuses	En étant attentif aux intérêts de l'enfant, aux besoins de l'enfant (des séances pas trop longues)	Augmenter l'intérêt de l'enfant pour les activités de littératie Favoriser des moments communs de partage agréables
		En jouant avec les voix des personnages	Approfondir et enrichir les commentaires de l'enfant en lien avec l'histoire

Tableau 1 : La pratique de la littératie dans les environnements éducatifs précoces. Synthèse personnelle (Dayer, 2021) à partir de Dionne (2007, 2013) et de Zevenbergen et Whitehurst (2002).

promotion d'un accès à la culture de l'écrit permettant une participation sociale et une qualité de vie enrichie pour chaque enfant, quelles que soient ses particularités.

Références

- Chen, D., & Dote-Kwan J. (2015). Promoting emergent literacy skills in toddlers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 112(5), 542-550. <https://doi.org/10.1177%2F0145482X1811200512>
- Dayer, D. (2021). *L'émergence de la littératie chez les enfants non-voyants : Pratiques actuelles des pédagogues en éducation*

précoce spécialisée [Mémoire de maîtrise en éducation précoce spécialisée, Haute École Pédagogique du canton de Vaud et Université de Genève]. <https://patrinum.ch/record/294283?ln=fr>

- Dionne, A. M. (2013). *Le plaisir de lire avec son enfant: un enjeu déterminant pour une pratique de littératie familiale aux multiples facettes*. https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2013_3_Dionne.pdf
- Dionne, A. M. (2007). La littératie familiale: un déterminant de la réussite scolaire de l'enfant. In M.-J. Berger & A. Desrochers (Eds.), *L'évaluation de la littératie* (pp. 63-80). Presses de l'Université d'Ottawa.

- Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centred practice: Collaboration, competency and evidence. *Support for Learning*, 23(3), 136143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00384.x>
- Fajdeti, A. (2011). Pre-reading of visually impaired children: Visual and tactile real-life experience. In M. Anca (Ed.), *Evaluarea și intervenția psihopedagogică. Perspective integrative, studii de psihopedagogie speciale* (pp. 1-15). Editura Presa Universitară.
- Hatwell, Y. (2003). *Psychologie cognitive de la cécité précoce*. Dunod.
- Jalbert, Y., & Champagne, P. (2005). *Le développement de la conscience de l'écrit chez l'enfant aveugle âgé de 0 à 5 ans. Recension des écrits*. <http://www.inlb.qc.ca/wp-content/uploads/2015/01/DeveloppementConscienceEcritChezEenfantAveugle.pdf>
- Justice, L., Sofka, A., & Mc Ginty, A. (2007). Targets, Techniques, and Treatment Contexts in Emergent Literacy Intervention. *Seminars In Speech And Language*, 28(1), 14-24. <https://doi.org/10.1055/s-2007-967926>
- Linders, C. (2010). *Le langage flottant. Les Doigts Qui Rêvent*.
- Pletcher, L. C., & Youngreen, N. O. (2013). *The early intervention workbook: Essential practices for quality services*. Brookes Publishing.
- Thériault, J., & Lavoie, N. (2004). *L'éveil à la lecture et à l'écriture: une responsabilité familiale et communautaire*. Éditions Logiques.
- Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit: Interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle de quatre ans en milieux défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), p.371-392. <https://doi.org/10.7202/1003568ar>
- Thévenaz-Christen, T. (2011). *La littératie, un concept?* https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/Editorial_2011_1_FR.pdf
- Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (2007). Relative effectiveness of dialogic, interactive, and shared reading interventions. *CELL Reviews : Center for Early Literacy Learning*, 1(2), 1-12.
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. Van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: parents and teachers* (pp. 177-200). Routledge.

Liens utiles

Catalogue les doigts qui rêvent : <https://ldqr.org/catalogue/>
 Institut de recherche et de documentation pédagogique : <https://www.irdp.ch/institut/ludotheque-bibliotheque-tactile-adaptee-3148.html>



Delphine Dayer
 Pédagogue en EPS
 Centre Pédagogique pour Handicapés
 de la Vue (CPHV)
delphine.dayer@cphv.ch



Florence Wolfahrt Schillinger
 Chargée d'enseignement
 UER Pédagogie spécialisée – HEP Vaud
florence.wolfahrt-schillinger@hepl.ch

Aude Hussy et Ayala Borghini

Observation des particularités sensorimotrices de jeunes enfants avec trouble du spectre de l'autisme

Présentation d'un outil de partenariat

Résumé

L'importance des particularités sensorielles associées au diagnostic de trouble du spectre de l'autisme (TSA) est de plus en plus reconnue. L'approche sensorimotrice d'André Bullinger permet de soutenir le développement de manière particulièrement ajustée aux spécificités de ces enfants. L'outil présenté contribue à l'observation des particularités sensorimotrices des jeunes enfants (2–6 ans) avec un TSA, en valorisant les observations des parents au quotidien. Il s'inscrit dans une démarche de partenariat avec les familles pour favoriser les échanges et la coconstruction d'un projet individualisé.

Zusammenfassung

Die Bedeutung der sensorischen Besonderheiten, die mit der Diagnose einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS) einhergehen, wird zunehmend anerkannt. Der sensomotorische Ansatz nach André Bullinger ermöglicht es, betroffene Kinder in ihrer Entwicklung in einer exakt auf diese Besonderheiten zugeschnittenen Weise zu unterstützen. Das vorgestellte Instrument trägt zur Beobachtung der sensomotorischen Besonderheiten von Kleinkindern (2–6 Jahre) mit ASS bei, indem es die Beobachtungen der Eltern im Alltag einbezieht. Es ist Teil eines partnerschaftlichen Vorgehens und begünstigt den Austausch mit den Familien und das gemeinsame Erstellen eines individuell zugeschnittenen Förderplans.

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

Introduction

Accompagner les parents pour leur permettre de contribuer à la description du profil développemental de leur enfant est un objectif central dans le domaine de l'éducation précoce spécialisée (EPS). Les parents sont présents en continuité auprès de l'enfant dans de nombreux contextes et il est ainsi primordial de pouvoir recueillir, intégrer et valoriser leurs observations. Cependant, lorsque l'on pose de simples questions ouvertes aux parents (et aux professionnels non spécialisés) cela ne permet pas de recenser correctement les singularités développementales de l'enfant. Dans une démarche de partenariat, parents et professionnels devraient chercher ensemble des

pistes pour soutenir l'enfant dans son développement à partir de leurs compétences respectives, et les outils construits dans ce sens sont précieux.

Plus spécifiquement, pour les enfants avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA), les particularités sensorimotrices (dont le versant sensoriel est maintenant inclus dans les critères diagnostiques du DSM-V) sont souvent très prégnantes et peuvent avoir un impact important au quotidien dans la vie des personnes concernées, par exemple sur le plan de l'alimentation ou des soins corporels. Les centres commerciaux sont ainsi souvent décrits comme une source de surstimulations et dystimulations (p. ex. sons, lumières,

mouvements, odeurs, etc.), difficile à supporter et pouvant provoquer une désorganisation s'exprimant par un retrait, un épuisement ou des comportements externalisés. Ces spécificités peuvent ainsi susciter des réactions mal comprises, voire interprétées en termes de troubles du comportement. Un enfant pourrait, par exemple, se débattre lorsqu'on lui demande de mettre un vêtement, en raison de sa texture ou du son qu'il produit. Comprendre la raison de ces comportements est essentiel pour trouver des aménagements améliorant la qualité de vie, la participation sociale et les possibilités d'apprentissage au sens large. Les particularités sensorimotrices peuvent être particulièrement délicates à identifier, en particulier lorsque l'enfant rencontre des difficultés de communication et ne peut pas expliquer ce qu'il ressent. Des questionnaires avec des exemples concrets aident les parents à identifier les comportements caractéristiques.

Nous proposons donc un nouvel outil (Hussy, 2018) pour valoriser l'expertise parentale et favoriser le partenariat. Cet instrument permet de croiser le regard des parents et des professionnels impliqués auprès de ces enfants au quotidien en ouvrant la possibilité d'un échange. Il favorise ainsi l'*empowerment* parental, en valorisant et développant leurs compétences d'observation concernant les forces et les fragilités de leur enfant, ainsi que les moyens de l'accompagner en tenant compte de ses besoins, notamment sur le plan sensorimoteur.

Approche sensorimotrice et TSA

L'approche sensorimotrice, telle que développée par André Bullinger (2004, 2015) à l'Université de Genève, permet de décrire l'instrumentation progressive des moyens sensorimoteurs dans une perspective déve-

loppementale et constructiviste. Elle décrit ainsi comment l'enfant s'approprie ses sens et ses possibilités motrices, les coordonne et apprend à les utiliser comme outils pour interagir avec son environnement physique et humain. Cette approche propose un regard subtil sur le développement, des pistes de compréhension et d'intervention, notamment pour les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers.

Les parents sont présents en continuité auprès de l'enfant dans de nombreux contextes et il est ainsi primordial de pouvoir recueillir, intégrer et valoriser leurs observations.

Bullinger (2004, 2015) fait l'hypothèse que l'enfant avec un TSA privilégie le traitement des flux sensoriels en se centrant sur les aspects qualitatifs des sensations. Le traitement des flux sensoriels (visuel, auditif, tactile, etc.) et leur coordination permettent à l'enfant de sentir ses limites corporelles. Sur le plan visuel, ces enfants privilégient les flux traités par la rétine périphérique. Ils peuvent observer le monde qui les entoure, et notamment les personnes, du coin de l'œil, ce qui peut être troublant pour l'entourage. Pour bien se sentir dans son corps et supporter les sensations qui viennent de l'extérieur comme de l'intérieur, les stimulations ne doivent être ni trop faibles (l'image du corps peut s'estomper, voire disparaître), ni trop fortes (débordement, décharges pour métaboliser). Bullinger (2015) propose l'hypothèse que ces enfants ont des difficultés à stabiliser leurs représentations et que l'image du corps reste encore dépendante des sensations corporelles. Ainsi, l'enfant avec un TSA pourrait être très occupé par le

maintien de cette mobilisation tonique, cherchant constamment à se stabiliser face à ces sensations, ce qui peut le rendre moins disponible pour interagir avec son entourage et explorer son environnement de façon constructive.

On observe souvent des recherches de sensations spécifiques, qui peuvent être comprises comme des tentatives de maintenir une image du corps stable. Cela peut se manifester sur le plan proprioceptif et vestibulaire (p. ex. tourner sur soi-même, sauter, se balancer), sur le plan tactile (p. ex. se coucher au sol) ou visuel (p. ex. mouvement répétitif des bras ou des mains dans le champ visuel). La réaction d'alerte peut être prédominante : face à une stimulation, l'enfant interrompt ce qu'il est en train de faire et reste en suspens, sans s'orienter pour réellement analyser le stimulus. L'enfant préfère alors souvent les sensations qu'il peut activement contrôler. Les mouvements sont souvent réalisés pour le plaisir de la sensation elle-même, plus que pour avoir un impact sur le monde. Cela peut déboucher sur des actions répétitives, voire des stéréotypies.

Des sensations moins maîtrisables peuvent être source de désorganisation. Sur le plan tactile, on observe souvent des irritabilités, par exemple en lien avec les vêtements. L'irritabilité dans les situations passives (p. ex. couper ou sécher les cheveux) peut être en lien avec une fragilité des représentations du corps et de l'espace rendant ces moments de la vie quotidienne compliqués pour l'entourage. Ces enfants peuvent avoir des difficultés à filtrer les sons et être très dérangés par certains bruits, même légers (hypersensibilité).

Au niveau de l'espace oral, on observe souvent un déséquilibre entre les fonctions de capture et d'exploration qui peuvent ne

pas être suffisamment coordonnées. Lorsque la capture prédomine, l'enfant conserve des objets en bouche ou mord. Lorsque l'exploration prédomine, il peut « jouer » avec sa salive, sa langue, ou un reste de nourriture dans sa bouche, pour « fabriquer » (Bullinger, 2004/2015) des sensations. Ces particularités peuvent fortement impacter le comportement alimentaire (p. ex. alimentation sélective, réflexes nauséeux) et le développement du langage (p. ex. production de sons pour sentir sa bouche plus que pour parler, comme des sons explosifs, des claquements de langue ou des vibrations).

Sur le plan postural, on observe souvent une prédominance de l'extension, qui se manifeste par une posture cambrée ou des bras en chandelier, et qui peut être réactivée plus tard dans le développement par des sensations et des émotions. La coordination entre la droite et la gauche est souvent fragile, avec peu de croisement du plan médian. Le buste bouge souvent d'un bloc, les épaules et le bassin sont orientés dans la même direction, sans possibilité de rotation. Cela peut avoir un impact sur le développement des activités pratiques (p. ex. coopération bimanuelle).

La coordination entre le haut et le bas du corps peut également être affectée. Le bassin peine à jouer son rôle de lien entre le haut et le bas du corps. L'enfant peut présenter une hyperlaxité de la hanche et s'asseoir en W (ou « grenouille »). Les jambes peuvent être peu investies. Le pied peine à alterner entre sa fonction de portage du poids du corps et celle d'exploration du terrain, ce qui se manifeste par une démarche raide, sans déroulement du pas et un enfant qui trébuché facilement. Les enfants avec un TSA ont par ailleurs tendance à déambuler sans aller volontairement quelque part.

La régulation tonique se fait souvent en tout ou rien, avec des déséquilibres ou des asymétries toniques.

L'évaluation des particularités sensorimotrices

Quelques outils existent ou sont en cours de développement, principalement en anglais, concernant les particularités sensorielles. Le plus répandu est le *Profil Sensoriel* développé par Winnie Dunn (2010) qui concerne des enfants présentant des troubles de l'intégration sensorielle, indépendamment de leur diagnostic éventuel. Dunn (2001) distingue les personnes avec un seuil élevé (besoin de beaucoup de stimulations pour répondre) de celles avec un seuil bas (réagissant à de faibles stimulations). Les stratégies de réponses peuvent être actives ou passives dans les deux cas, ce qui engendre quatre types de réponses :

- faible enregistrement (seuil élevé, réponse passive) : ne remarque pas les événements sensoriels, peu réactif, difficile à mobiliser ;
- recherche sensorielle (seuil élevé, réponse active) : cherche à amplifier, prolonger et multiplier les expériences sensorielles ;
- sensibilité sensorielle (seuil bas, réponse passive) : réagit beaucoup aux sensations, vite distrait ou irrité par les stimuli ;
- évitement sensoriel (seuil bas, réponse active) : cherche à limiter les stimulations sensorielles, besoin de routines.

La perspective de Dunn est intéressante, mais ne tient pas compte des particularités motrices qui vont influencer le traitement sensoriel. Dans la perspective sensorimotrice d'André Bullinger, les dimensions sensorielles et motrices sont envisagées comme interdépendantes, interagissant et s'étayant

l'une sur l'autre tout au long du développement. Nous avons donc développé un outil intégrant ces deux dimensions dans leur complémentarité.

Méthodologie

Construction de l'outil

Nous proposons un outil en français pour soutenir l'observation de particularités sensorimotrices des enfants avec un TSA par les parents et les professionnels non spécialisés. L'outil décrit des comportements qui peuvent être présentés par l'enfant de façon plus ou moins habituelle (tout à fait, en partie, pas vraiment, pas du tout) avec un code couleur pour soutenir la lisibilité des réponses possibles. Les questions sont organisées en fonction de situations du quotidien pour faciliter la remémoration. Par exemple, une question décrit le fait de fixer et observer longuement des sources de lumière, des reflets ou des objets qui tournent. Des questions mentionnent la recherche de pressions profondes (p. ex. vêtements ou petits espaces bien serrés). D'autres décrivent une manipulation des objets centrée sur les sensations qu'elle procure plus que sur l'effet instrumental (p. ex. aligner les objets). La production active de sons, comprise comme faisant écran aux sons imprévisibles de l'environnement, est aussi évoquée (p. ex. cris, bruits de bouche).

Nous proposons un outil en français pour soutenir l'observation de particularités sensorimotrices des enfants avec un TSA par les parents et les professionnels non spécialisés.

À partir de la base théorique de l'approche sensorimotrice d'André Bullinger, des indices

composites ont été construits pour identifier différents types de particularités sensorimotrices et ainsi comparer les résultats avec la littérature existante (Tableau 1). Nous avons également classé les items en fonction des modalités sensorielles évaluées : auditif, visuel, tactile, gustatif/olfactif, vestibulaire, proprioceptif et nociceptif (sensibilité à la douleur).

Procédure de collecte de donnée et échantillonnage

L'outil a été pensé pour être rempli par des parents et des professionnels travaillant avec de jeunes enfants (2–6 ans) avec un TSA. Un groupe contrôle comprend des parents d'enfants au développement typique (aucun diagnostic posé ni envisagé). Pour chaque enfant avec un TSA, un parent (au moins) a rempli le questionnaire, ainsi qu'un ou plusieurs professionnels travaillant avec

l'enfant. Les professionnels retenus ne sont pas des spécialistes du développement sensorimoteur (pas de formation en psychomotricité, ni en ergothérapie ni au bilan sensorimoteur).

Au total, 36 questionnaires ont été complétés par 33 adultes différents. Douze questionnaires concernent des enfants au développement typique (âge moyen 4,2 ; 5 filles et 7 garçons). Vingt-quatre questionnaires concernant des enfants avec un TSA (10 enfants ; âge moyen 4,1 ; 2 filles et 8 garçons) ont été complétés par des parents ou des professionnels (éducateur spécialisé, éducateur de l'enfance, psychologue ou logopédiste). En raison de réponses manquantes, nous n'avons conservé pour l'analyse que 35 questionnaires avec 67 questions complétées pour chacun d'entre eux. Les participants ont mis en moyenne 24 minutes pour remplir le questionnaire.

Indices retenus pour les particularités sensorielles	
Irritabilité	Vive réaction à certains stimuli, évitement ou désorganisation ; l'indice est subdivisé en irritabilité tactile et sensorielle (hors tactile)
Perception augmentée	Capacité remarquable à discerner et discriminer des stimuli sensoriels (indice non retenu dans l'analyse finale en raison du faible nombre de réponses)
Recherche sensorielle	Recherche active de certains types de sensations, en particulier les flux sensoriels (p. ex. ventilateur)
Hyporéactivité sensorielle	Peu de réactions aux stimulations de l'environnement
Fascination, agrippement et intérêts inhabituels	Fascination ou accaparement par certains stimuli spécifiques, avec une rigidification des conduites
Indices retenus pour les particularités motrices	
Axe corporel, régulation tonique et posture	
Schéma corporel et perception des limites du corps	
Représentations de l'espace	
Motricité et praxies (p. ex. retard psychomoteur)	

Tableau 1 : Indices retenus

Résultats

Les scores aux indices composites ont été comparés au moyen de tests statistiques (test de Student). On constate une différence significative ($p < 0,05$) ou très significative ($p < 0,01$) à la grande majorité des indices entre les enfants avec un TSA et les enfants au développement typique : irritabilité sensorielle, recherche sensorielle, hyporéactivité sensorielle, fascination/agrippement/intérêts inhabituels ainsi que tous les indices de particularités motrices. Les modalités auditive, visuelle, proprioceptive et nociceptive sont aussi significativement différentes entre les enfants avec ou sans TSA. À noter que la différence n'est pas significative pour l'irritabilité tactile et la modalité tactile en général. La modalité vestibulaire est peu significative ($p < 0,1$).

L'accord des observations entre parents et professionnels concernant les enfants avec un TSA a été vérifié par un test de corrélation (tau de Kendall et rho de Spearman). La plupart des corrélations sont significatives, confirmant un bon accord entre les observations des parents et des professionnels pour un même enfant.

L'avis des participants sur l'outil est très positif. Les questions ont été jugées claires, compréhensibles et portant sur des comportements observables (100 %). La durée et le nombre de questions ont été jugés adéquats (100 %) et la mise en page, pratique et agréable (93 %). Les questions ont été jugées pertinentes et exhaustives (86 %). Le fait de remplir le questionnaire a été jugé intéressant, donnant des pistes de compréhension (80 % d'accord, 10 % ne savent pas).

Conclusion

Nous avons élaboré un outil d'observation des particularités sensorielles et motrices des jeunes enfants avec TSA s'inspirant de l'approche sensorimotrice. Les résultats de l'étude exploratoire semblent prometteurs. L'instrument a une bonne validité discriminante puisqu'il permet de différencier des populations, confirmant ainsi la présence de particularités sensorimotrices spécifiques aux enfants avec un TSA. L'outil pourrait permettre de mieux repérer et prendre en compte ces spécificités, encore souvent peu identifiées ou mal comprises au quotidien. Il présente donc un intérêt sur le plan du développement de pratiques en éducation et intervention précoce spécialisées, mais également pour la recherche.

Cet outil se veut aussi un support au partenariat entre les familles et les professionnels favorisant un réel dialogue dans l'accompagnement de ces enfants. Les observations des parents, issues d'un quotidien partagé, sont essentielles à prendre en compte et complémentaires aux observations plus ciblées et ponctuelles de professionnels. Cet outil pourrait permettre de définir des profils sensorimoteurs d'enfants, synthétisant les points essentiels pour un enfant (p. ex. hypersensibilité auditive, recherche de sensations vestibulaires, hypotonie de l'axe) et de proposer des aménagements et des pistes de travail prenant en compte les spécificités de chaque enfant dans leurs différents contextes, comme le propose, par exemple, Voss (2011/2016). Seul un partenariat étroit avec les familles permet de construire des projets individualisés en définissant des objectifs et des moyens ajustés aux besoins des enfants dans leur milieu de vie. Cet outil vient soutenir une telle perspective.

Références

- Bullinger, A. (2004). *Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars. Un parcours de recherche*. Erès.
- Bullinger, A. (2015). *Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars. Tome 2 : l'espace de la pesanteur, l'enfant prématuré et l'enfant avec TED*. Erès.
- Dunn, W. (2001). The sensations of everyday life: Empirical, theoretical, and pragmatic considerations. *American Journal of Occupational Therapy*, 55(6), 608–620. <http://doi.org/10.5014/ajot.55.6.608>
- Dunn, W. (2010). *Profil sensoriel : manuel*. ECPA.
- Hussy, A. (2018). *Particularités sensorimotrices des jeunes enfants avec TSA : un outil d'observation* [Mémoire de Master, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:106720>
- Voss, A. (2016). Comprendre les signaux sensoriels de votre enfant (J. Schovanec, Trad. ; Travail original publié 2011). CreateSpace.



Aude Hussy
Psychomotricienne
HUG et cabinet indépendant (Genève)
ahussy.pm@bluewin.ch



Dre Ayala Borghini
Psychothérapeute, Professeure Assistante
HETS-GE, HES-SO
ayala.borghini@hesge.ch

Sandra Tamborino et Britt-Marie Martini-Willemin

Approche centrée sur la famille : les pédagogues SEI encouragent-ils suffisamment les familles à prendre les rênes ?

Résumé

L'Approche centrée sur la famille (ACF), internationalement recommandée en éducation précoce spécialisée (EPS), implique que les professionnels renforcent l'adaptation des différents membres du système familial, et principalement des parents, pour favoriser un développement optimal de leurs enfants. L'étude présentée permet de faire état de ces pratiques dans le contexte d'un service d'éducation précoce vaudois. Les résultats obtenus auprès de 77 parents témoignent de la présence effective de pratiques caractéristiques de l'ACF permettant de renforcer le pouvoir d'agir des parents, mais révèlent aussi certains manques relatifs à des invitations diversifiées de participation aux parents.

Zusammenfassung

Der familienzentrierte Ansatz (franz. Approche centrée sur la famille, ACF) ist ein international in der Heilpädagogischen Früherziehung empfohlenes Vorgehen. Die Fachpersonen stärken die Adaptation der verschiedenen Mitglieder des Familiensystems, hauptsächlich der Eltern, um eine optimale Entwicklung ihrer Kinder zu fördern. Die hier vorgestellte Studie berichtet über diese Vorgehensweise im Kontext eines Heilpädagogischen Dienstes im Kanton Waadt. Die Resultate einer Befragung von 77 Elternteilen zeigen Folgendes auf: Die Handlungskompetenz der Eltern wird gestärkt, aber es offenbarten sich auch gewisse Mängel insbesondere in Bezug auf die unterschiedlich gehandhabte Einbindung der Eltern.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2022-06-04

Aujourd'hui, l'éducation précoce spécialisée (EPS) passe nécessairement par une relation étroite entre les professionnels et les parents qui vise à favoriser l'adaptation familiale¹ et dans un même élan, à soutenir le développement de jeunes enfants considérés à risques ou présentant des retards ou des troubles du développement. Les recommandations tirées des recherches dans ce domaine enjoignent, en ce sens, les pédagogues en EPS à inscrire leurs pratiques dans une approche naturaliste et dite « centrée sur la famille ». En effet, l'ACF a com-

mencé à faire ses preuves il y a déjà 30 ans. Elle est désormais largement recommandée au niveau international. À titre d'illustration, la *Division for Early Childhood* (DEC) reconnaît, depuis 1993, l'ACF comme l'approche à privilégier pour travailler dans le domaine de l'EPS pour plusieurs raisons. Il a été démontré, entre autres, que l'ACF produit les effets les plus durables et qu'elle offre le soutien le plus efficace au développement de l'enfant (Carvalho et al., 2016). Dans cette approche, le professionnel met en œuvre des pratiques « centrées sur la famille » qui ont un impact positif sur la famille et l'enfant (Espe-Sherwindt, 2008). L'ACF, reconnaissant les parents comme les principaux agents du soutien au développement de leur enfant, renforce leur confiance

¹ L'adaptation familiale décrit un processus d'ajustement familial permettant aux parents de répondre de façon flexible aux difficultés rencontrées au quotidien et de développer des moyens et stratégies pour faire face.

en leur auto-efficacité et améliore leur perception du potentiel de leur enfant (Dunst et al., 2006).

Les pédagogues en éducation précoce spécialisée doivent inscrire leurs pratiques dans une approche naturaliste et dite « centrée sur la famille ».

Si l'ACF est conseillée et a fait ses preuves, des études ont aussi mis en évidence, par exemple aux USA, que cette approche n'est pas facile à mettre en œuvre et que les pratiques sont encore très centrées sur l'enfant, avec le professionnel tenant un rôle prédominant. En Suisse, peu de recherches se sont attachées à faire un état des lieux. L'intention de l'étude présentée dans cet article est d'apporter des éclairages sur cette question, en interrogeant des parents sur leurs perceptions des pratiques d'EPS à leur égard, afin de mettre en lumière le degré de conformité des pratiques avec les exigences de l'ACF.

Visées, valeurs et principes fondateurs de l'ACF

L'ACF repose sur des valeurs cardinales qui tissent la toile de fond de relations collaboratives et réciproques au service d'un mieux-être des familles, vecteur d'une attention plus ajustée et plus efficace à l'enfant en difficulté. Le statut de la famille passe de « récepteur passif » à celui « d'agent prépondérant », ce qui entraîne des transformations de fond dans les pratiques professionnelles. En effet, le soutien au développement de l'enfant change de cible, il passe par l'intermédiaire d'un soutien au système familial (conditions de vie et fonctions familiales), grâce auquel la famille renforce la confiance en ses ressources

et en ses capacités à faire face et à agir de façon constructive (Mahoney & MacDonald, 2007). Pour le professionnel, l'ACF implique de traiter chaque famille avec dignité et respect : de susciter l'expression de ses besoins et attentes auxquels le professionnel va chercher à répondre ; de reconnaître ses forces et ressources et de bâtir avec elle sur cette base ; de partager de façon transparente et non sélective toutes les informations afin qu'elle puisse prendre des décisions éclairées ; de favoriser et valoriser leurs choix.

Pratiques caractéristiques de l'ACF

Dans le cadre de l'ACF, le professionnel agit pour renforcer les éléments positifs présents dans la famille en termes de son fonctionnement et des capacités présentes (Dunst & Trivette, 2009). Par les pratiques qu'il met en œuvre, il cherche à animer chez elle le désir de (re)prendre le contrôle, de lui permettre de se constituer partenaire à part entière dans un processus collaboratif visant à offrir les meilleures conditions de développement à l'enfant (Dunst et al., 2007 ; Dunst & Espe-Sherwindt, 2016 ; Espe-Sherwindt, 2008). Par exemple, en offrant des réponses aux priorités énoncées par les familles ou encore en s'intéressant au contexte qui est le sien ; le professionnel en EPS va ainsi contribuer à construire une relation de confiance, il va motiver l'implication de la famille dans tous les aspects qui concernent le soutien de leur enfant. Un processus d'empowerment est enclenché : la famille va progressivement (re)trouver le contrôle de sa vie ; faire confiance à ses propres choix ; se considérer non seulement comme compétente, mais aussi indispensable pour offrir à son enfant les conditions de vie les plus porteuses pour son développement. C'est en effet en construisant sur les forces

et les capacités que les individus peuvent faire l'expérience de changements positifs qui surviennent dans leur vie et se désignent eux-mêmes comme les agents principaux de ces changements. L'aboutissement du processus se manifeste par un sentiment de maîtrise et de contrôle éprouvé par les personnes ainsi que par l'empowerment, processus enclenché par le professionnel, qui devient un atout intériorisé par le parent (Chatelenat, 2003).

Et sur le terrain, l'ACF s'incarne-t-elle pleinement ?

Si l'ACF apparaît comme un modèle prometteur, prenons néanmoins garde. Même si l'importance de travailler avec la famille est largement admise, nous savons aussi qu'il ne suffit pas de collaborer avec une famille pour que l'intervention incarne réellement le changement de paradigme demandé. Conscients du risque d'un grand écart entre pratiques recommandées et pratiques effectives, Dunst et al. (1991) ont proposé un modèle théorique structurant afin de rendre plus opérationnel l'ACF et de permettre aux acteurs de repérer des pratiques qui seraient réellement qualifiées de « centrées sur la famille » et les autres qui émaneraient d'une distribution des pouvoirs en faveur du professionnel, détenteur d'une expertise estimée plus fiable. Dans une même perspective, Dunst (1997) a identifié deux types de pratiques d'aide : les *pratiques d'aides relationnelles* (PAR) et les *pratiques d'aide participatives* (PAP) :

Les PAR sont des pratiques d'aide mises en œuvre dans toutes relations d'aide. Elles réfèrent aux comportements interpersonnels féconds, aux compétences communicationnelles du professionnel (écoute bienveillante, empathie, respect, etc.) qui a une représentation positive du

parent, reconnaissant ses ressources et ses compétences. Les PAP recouvrent les attitudes et les actions du professionnel qui incitent les familles à prendre une part active, à s'impliquer pleinement, à faire et à mettre en œuvre ses choix.

Or, des études ont confirmé que les PAP sont l'indice, manifestant de façon incontestable, que les pratiques émergent d'une ACF au sens plein (Dunst et al., 2007). Des questionnaires permettant d'identifier ces pratiques tel qu'elles sont perçues par le professionnel qui devrait les mettre en œuvre et la famille qui devrait les expérimenter ont été élaborés et validés (Dunst & Trivette, 2003). En recourant à un de ces questionnaires, la présente étude interroge les perceptions des familles : le professionnel met-il en œuvre une intervention répondant aux exigences de l'ACF ? Déploie-t-il des pratiques des deux types (PAR et PAP) ? Dans quelle proportion ?

Méthodologie

Participants et procédure

Inscrite dans une approche quantitative, l'étude a été réalisée auprès de familles suivies par un SEI vaudois, de janvier 2012 à novembre 2016. L'échantillon est constitué par 77 familles sur un total de 181 qui ont retourné les questionnaires. L'appel aux parents à participer a été mené par l'institution partenaire. Dans une optique d'atteindre le maximum de familles et ainsi, le maximum de réponses, les lettres de consentement et le questionnaire ont été rédigés en trois langues (français, portugais, anglais).

Outil

L'Échelle *Family-Centered Practices Scale (Extended Version)* de Dunst et Trivette (2003), traduite et adaptée avec la permission

des auteurs, et désignée en français par *Échelle d'évaluation des Pratiques Centrées sur la Famille*, liste un ensemble de pratiques centrées sur la famille. Elle permet de déterminer si et dans quelle mesure les familles perçoivent que le professionnel utilise les PAR et PAP à leur égard (voir Tableau 1).

Résultats

Le tableau 1 présente la somme des pratiques centrées sur la famille selon un regroupement en deux catégories « *Souvent ; Toujours* » VS « *Jamais ; Rarement ; Parfois* ».

Les résultats permettent de constater que la plupart des familles ont classé les événements décrits dans l'échelle comme se produisant « souvent » ou « toujours ». Ils laissent entrevoir que les pédagogues du SEI, partenaire de la recherche, présentent des comportements centrés sur la famille, traduisant une perception positive des familles par rapport aux pratiques développées. Plus de 90 % des familles répondantes ont une perception positive des pratiques d'aide relationnelles (valeurs en gras avec un astérisque). Par contre, plus de 25 % des familles présentent une perception moins positive par rapport aux pratiques d'aide participatives (valeurs en gras avec deux astérisques). Ceci nous permet de conclure que les praticiens recourent plus facilement aux PAR qu'aux PAP. Les familles participantes à cette étude donnent ainsi un signal à entendre : les professionnels ont encore de la difficulté à mettre en œuvre des PAP. En effet, 25 % des répondants ont coté ces pratiques comme apparaissant « jamais », « rarement », ou « parfois ». Pourtant, ce sont ces pratiques qui favorisent l'implication du parent et la construction d'un sentiment de compétences qui va contribuer directement au soutien du développement de l'enfant.

Discussion

L'aspect innovant de cette étude est d'avoir interrogé directement les perceptions des familles suivies par le SEI. Les résultats ont montré que 90 % des familles identifient des pratiques centrées sur la famille chez la pédagogue avec qui elles collaborent. Cette fréquence élevée du repérage par les familles de pratiques centrées sur la famille a déjà été mise en évidence par d'autres études (Dunst et al., 2007 ; Dunst & Trivette, 2009 ; McWilliam et al., 2000). Les parents interrogés, du reste directement par les services d'EPS dont ils bénéficiaient, se sentent pris en compte dans leurs besoins et respectés dans leurs désirs par rapport au projet de leur enfant. Cependant, les familles qui ont collaboré à cette étude perçoivent chez les pédagogues plus de pratiques relationnelles que de pratiques participatives. Ce résultat, déjà observé dans d'autres études (Carvalho, 2015), peut être considéré comme une alerte. En effet, puisque les PAP sont les indices incontestables du recours à une ACF qui respecte l'exigence qu'elle impose aux professionnels, leur plus faible repérage par les parents fait craindre que la puissance de l'ACF n'ait pas les conditions nécessaires à son plein déploiement. Par conséquent, le pouvoir d'agir des parents resterait fragmentaire, ou encore trop dépendant du soutien d'un professionnel qui de toute façon devra quitter la scène une fois la petite enfance passée.

Cette étude, en proposant une évaluation systématique des perceptions parentales, est un premier pas vers une amélioration des services dédiés aux familles. Elle a contribué à une meilleure compréhension de la complexité de l'ACF, notamment en ce qui concerne la façon dont les pratiques relationnelles et participatives sont mises en place par les professionnels des services SEI.

Items	Perception négative (-) Jamais, Rarement, Parfois	Perception positive (+) Souvent, Toujours
Pratiques d'aide relationnelles – PAR		
1) La professionnelle est vraiment à l'écoute de mes préoccupations ou de mes demandes	6,5 %	92,2 %*
2) La professionnelle nous traite avec dignité et respect	5,2 %	94,8 %*
3) La professionnelle considère mon/mes enfant(s) et ma famille de façon saine et positive	7,8 %	92,2 %*
4) La professionnelle est sensible aux origines culturelles et ethniques de ma famille	16,9 %	81,8 %
6) La professionnelle comprend la situation de mon/mes enfant(s) et de ma famille	7,8 %	92,2 %*
9) La professionnelle me présente toutes les options sur les différents types d'aides et ressources disponibles pour atteindre ce que ma famille considère comme important	20,8 %	79,2 %
11) Comme principal moyen de soutenir ma famille et mon/mes enfant(s), la professionnelle s'appuie sur nos forces et nos intérêts	18,2 %	80,6 %
13) La professionnelle collabore avec moi et ma famille dans une relation basée sur la confiance et le respect mutuels	13,0 %	87,0 %
14) La professionnelle reconnaît mes compétences parentales	14,3 %	85,7 %
Pratiques d'aides participatives – PAP		
5) La professionnelle me donne les informations nécessaires pour que je puisse faire les bons choix	26,0 %**	74,1 %
7) La professionnelle travaille avec moi et avec ma famille d'une manière flexible et aidante	18,2 %	81,8 %
8) La professionnelle m'aide à être partie prenante et active pour obtenir les ressources et le soutien souhaités	19,5 %	80,6 %
10) La professionnelle sait s'adapter lorsque la situation de ma famille change	26,0 %**	74,1 %
12) La professionnelle fait ce qu'elle promet de faire	24,7 %(**)	75,4 %
15) La professionnelle m'aide, ainsi que ma famille, à atteindre nos objectifs et priorités pour mon/mes enfant(s)	26,0 %**	72,8 %
16) La professionnelle m'aide à compléter mes connaissances sur tout ce qui m'intéresse	30,9 %**	68,9 %
17) La professionnelle me soutient quand je prends une décision	31,2 %**	68,9 %

Tableau 1 : Résultats des pratiques centrées sur la famille – Perception positive et perception moins positive des PAR et des PAP

*items dont le pourcentage est supérieur à 90 % pour les perceptions positives

**items dont le pourcentage est supérieur à 25 % pour les perceptions négatives

Perspectives pour la pratique

Une première proposition est de définir l'intervention en tant qu'un cycle comportant différentes étapes. Les services en EPS constituent un cycle de rencontres entre la famille et les professionnels au sein duquel des relations de collaboration se développent depuis les premiers contacts jusqu'au moment où la famille/enfant complète l'intervention ou transite vers un autre service. Chacun de ces moments peut être une opportunité et une expérience puissante pouvant contribuer au développement et au renforcement des compétences des participants. Présenter les différentes étapes peut offrir deux avantages. Le premier, pour les professionnels, fonctionne comme un rappel : à chaque étape, il leur est demandé d'orienter leurs pratiques vers l'empowerment des familles. Plus attentifs à toutes les occasions de participation qui se présentent aux parents dans les différentes étapes du parcours, ils sauront mettre en œuvre des pratiques d'aide participatives dont l'efficacité a été démontrée. Le deuxième avantage offre aux parents une lisibilité accrue du parcours et des services, facilitant dès lors sa navigation dans le système. Ainsi, la perspective à suivre est d'assurer une continuité dans la trajectoire des services venant en soutien aux familles lors des différentes étapes de la vie de l'enfant (Rivard et al., 2021).

Le pouvoir d'agir des parents resterait fragmentaire, ou encore trop dépendant du soutien d'un professionnel.

La deuxième proposition est l'élaboration d'un plan d'intervention qui peut renforcer les pratiques participatives dans le sens où ce plan va être co-construit et la famille va

jouer un rôle actif dans tout le processus. La famille et les professionnels ont l'occasion de réviser toutes les informations recueillies et échangées précédemment, de donner la priorité aux choix de la famille et de négocier la façon dont ces choix peuvent être respectés. Bien plus qu'un document, le plan d'intervention se constitue en un processus qui soutient la mise en œuvre des pratiques centrées sur la famille et apparaît comme un instrument privilégié et profitable à l'objectif principal de l'*empowerment* : il vise à donner la parole aux familles et à créer les conditions afin qu'elles puissent prendre le contrôle de l'intervention et faire les choix qu'elles jugent appropriés à leurs besoins et priorités.

La troisième proposition est en lien avec la formation et la supervision. Ce nouveau rôle des professionnels est possible par une formation adéquate, qui devrait commencer à la formation initiale et continuer tout au long de leur parcours dans l'EPS (Pretis, 2006). La supervision en EPS doit correspondre ainsi à un processus de perfectionnement professionnel qui met l'accent sur la réflexion autour des pratiques, sur la motivation pour l'utilisation de nouvelles approches et sur la demande de reconstruction de pratiques de qualité (Parlakian, 2001).

Enfin, la quatrième proposition concerne l'outil utilisé dans cette étude. Cette échelle peut offrir au parent une prise de conscience de l'importance de son rôle actif dans le processus de développement de son enfant. Pour les professionnels, elle est une occasion d'interroger leurs pratiques et de conscientiser des écarts par rapport aux exigences de l'ACF. Pour les deux acteurs, parents et professionnels, la démarche permet de faire un état des lieux en se posant les questions suivantes : les

parents sont-ils suffisamment encouragés à agir selon leurs prérogatives et sont-ils mis en capacité de le faire ? Autrement dit, sont-ils aux manettes dans la conduite de leur parcours de vie, les a-t-on aidés à (re) prendre le pouvoir d'agir ?

Références

- Carvalho, J. (2015). *Estudo das ELI dos Distritos de Braga e Bragança: Um Contributo para a Avaliação das Práticas Centradas na Família* [Travail de master, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho]. University of Minho Library <http://hdl.handle.net/1822/41397>
- Carvalho, L., Almeida, I. C., Felgueiras, I., Leitão, S., Boavida, J., Santos, P. C., Serrano, A., Brito, A. T., Lança, C., Pimentel, J., Pinto, A. I., Grande, C. Brandão, T., & Franco, V. (2016). *Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância: um Guia para Profissionais*. ANIP.
- Chatelenat, G. (2003). La notion de partenariat en éducation spéciale. In G. Chatelenat & G. Pelgrims (Eds.), *Éducation et enseignements spécialisés : ruptures et intégrations* (pp. 171-193). De Boeck.
- Dunst, C. J., Johanson, C., Trivette, C. M., & Hamby, D. (1991). Family oriented early intervention policies and practices: family-centered or not? *Exceptional Children*, 58(2), 115-126. <https://doi.org/10.1177/001440299105800203>
- Dunst, C. J. (1997). Conceptual and empirical foundations of family-centered practices. In R. J. Illback, C. T. Cobb, & H. M. Joseph (Eds.), *Integrated services for children and families: opportunities for psychological practice* (pp. 75-91). American Psychological Association.
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2003). *Family-Centered Practices Scale*. Winterberry Press.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2006). *Technical Manual for Measuring and Evaluating Family Support Program Quality and Benefits*. Asheville: Winterberry Press.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helping practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(4), 370-378. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20176>
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2009). Capacity-Building Family-Systems Intervention Practices. *Journal of Family Social Work*, 12(2), 119-143. <https://doi.org/10.1080/10522150802713322>
- Dunst, C. J., & Espe-Sherwindt, M. (2016). Family-Centered Practices in Early Childhood Intervention. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of Early Childhood Special Education* (pp. 37-55). Springer.
- Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-Centred practice: collaboration, competency and evidence. *Support for learning*, 23(3), 136-143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00384.x>
- Mahoney, G., & MacDonald, J. D. (2007). *Autism and developmental delays in young children: The responsive teaching curriculum for parents and professionals*. PRO-ED.
- McWilliam, R. A., Snyder, P., Harbin, G. L., Porter, P., & Munn, D. (2000). Professionals and family's perceptions of family-centered practices in infant-toddler services. *Early Education and Development*, 11(4), 519-538. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1104_9
- Parlakian, R. (2001). Look, listen and learn: *Reflective supervision and relationship-based work* (1st ed.). Zero to Three.

Impressum

Revue suisse de pédagogie spécialisée
2/2022, juin 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
Coordination du dossier : Céline Chatenoud,
Britt-Marie Martini-Willemin
Rédaction et documentation : Robin Fave,
Melina Salamin
Layout : Weber Verlag AG

Parution

Mars, juin, septembre, décembre

Délai rédactionnel

Pour le n°4, juin 2022 : 1^{er} août 2022
Pour le n°1, mars 2023 : 1^{er} novembre 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



Prezis, M. (2006). Professional training in
early intervention: A european perspective.
*Journal of Policy and Practice in Intellec-
tual Disabilities*, 3(1), 42-48. [https://doi.
org/10.1111/j.1741-1130.2006.00051.x](https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2006.00051.x)

Rivard, M., Millau, M., & Chatenoud, C.
(2021). *À la rencontre de la diversité : en-
semble pour une trajectoire de services en
petite enfance et trouble du spectre de
l'autisme de qualité*. JFD Éditions.



Sandra Tamborino
Pédagogue en EPS/SEI
Fondation de Verdeil
sandra.tamborino@verdeil.ch



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

Céline Chatenoud et Nadine Giauque

Joyeux 10^e anniversaire à la MAEPS !

Entre héritage et orientations pour le futur

Entretien avec Céline Chatenoud (CC) et Nadine Giauque (NG), Professeures responsables de la Maîtrise universitaire dans le domaine de la pédagogie spécialisée, orientation éducation précoce spécialisée (MAEPS) pour l'Université de Genève (UniGe) et la Haute école pédagogique (HEP) de Vaud.

Permalink : www.szh-csps.ch/r2022-06-05

Depuis quelle année la formation de pédagogue en EPS est-elle devenue légitime en Suisse ?

CC : Depuis juin 2008. C'est à ce moment-là que la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), par la ratification du règlement concernant la reconnaissance des diplômes dans le domaine de la pédagogie spécialisée, orientation éducation précoce spécialisée et orientation enseignement spécialisé (CDIP, 2008), légitimait cette formation qualifiante de niveau maîtrise. À savoir que ce règlement est en cours de révision par un groupe de travail mis sur pied par le Comité de la CDIP et incluant des membres de cantons romands, alémaniques et du Tessin, issus des hautes écoles suisses concernées par la formation en EPS et d'associations professionnelles dans le domaine.

À partir de quelle année cette formation a-t-elle été donnée en Suisse romande et quels sont les acteurs qui l'ont mise en place ?

CC : En 2012, un effort commun de collaborateurs de l'UniGe (notamment Gisela Chatelanat et Geneviève Petitpierre) et de la

HEP Vaud (principalement Sylviane Bottlang) fait écho à cette reconnaissance par le lancement de la première cohorte d'étudiants à la MAEPS en Suisse romande. Cette maîtrise a été reconnue par la CDIP le 2 mai 2017. Elle confère le titre professionnel de pédagogue en éducation précoce spécialisée.

Pourriez-vous nous décrire brièvement ce qu'est la MAEPS ?

NG : La MAEPS est organisée conjointement par l'UniGe et la HEP Vaud. Elle constitue la formation de base pour exercer une activité de soutien préventif et éducatif auprès de jeunes enfants (0–6 ans) dont le développement est mis en danger, altéré ou entravé, et pour effectuer des interventions en conséquence dans le milieu familial, social et éducatif. Cette maîtrise propose une solide formation théorique et pratique à travers une offre variée de cours fondamentaux dans le domaine de la pédagogie et de l'EPS, mais aussi dans des domaines connexes, comme celui de la psychologie, de la sociologie ou encore du droit et politiques. La formation pratique est constituée de stages qui se déroulent dans des institutions de la petite enfance et auprès des familles. Les étudiants bénéficient également



Céline Chatenoud

de cours et séminaires de préparation à la recherche qui alimentent l'ensemble de la formation. L'accueil des stagiaires MAEPS dans les institutions de la petite enfance permet au terrain de maintenir un lien avec les avancées de la recherche et à cette dernière de rester en lien avec les questionnements et les besoins du terrain, dispositif qui favorise indéniablement la cohérence et la pertinence entre formation, recherche et terrain. Dans l'ensemble, la MAEPS permet de développer des compétences professionnelles et des connaissances scientifiques, de construire une pratique réflexive dans l'alternance théorie-pratique.

Quelles sont les principales compétences que les futurs professionnels en EPS sont amenés à développer au sein de ce cursus ?

NG : Le référentiel de compétences de la MAEPS comporte 12 compétences clés qui

s'appuient sur les compétences que doit acquérir un futur pédagogue en EPS selon les exigences de la CDIP. Il met l'accent sur une observation fine des besoins éducatifs du jeune enfant, en vue de dépister et intervenir le plus tôt en petite enfance, ainsi que sur la capacité à collaborer avec tous les acteurs de la situation (parents et professionnels), à les conseiller et à les soutenir. Par ailleurs, le programme accompagne les étudiants vers le développement d'une posture de praticiens réflexifs. Il apparaît, en effet, essentiel que l'amélioration des pratiques en EPS et l'avancement des réflexions sur le terrain passent par des acteurs aptes à mobiliser les connaissances théoriques ou pratiques exemplaires issus de la littérature, en résonance avec les besoins des milieux éducatifs et familiaux.

Quel est l'héritage historique de cette formation ?

CC : La reconnaissance par la CDIP du métier de pédagogue en EPS, ainsi que la naissance de la MAEPS en Suisse Romande, s'inscrivent en continuité d'une histoire qui a permis d'ancrer la formation dans des racines préexistantes et constitutives du métier. Sans dresser ici un portrait exhaustif des courants ayant conduit à dessiner le métier de pédagogue en EPS en Suisse avant sa considération politique, il apparaît intéressant de se rappeler de l'influence importante pour l'éducation du jeune enfant de pionniers du domaine comme Pestalozzi (1746–1827) et Piaget (1896–1980) en Suisse, Fröbel (1782–1852) en Allemagne ou encore Montessori (1870–1952) en Italie. La définition du métier actuel s'est aussi largement constituée en s'appuyant sur les apprentissages, connaissances et modèles produits par des chercheurs outre-mer au

moment de l'essor de programmes en intervention précoce (*early head start programs*) destinés à réduire les inégalités d'accès à l'éducation ordinaire pour certains enfants, diagnostiqués comme à risque (dont ceux associés au contexte socio-économique de la famille) ou ayant une déficience (p. ex. Bricker, 1993 ; Dunst, 1997 ; Guralnick, 1997 ; Odom & Wolery, 2003). Enfin, à l'orée de notre siècle, les contours de ce métier ont subi l'influence importante du mouvement de l'éducation inclusive, soutenu au niveau international et visant à assurer l'accès à l'Éducation pour tous les enfants dès leur plus jeune âge (Cologon, 2014 ; UNESCO, 2019). Nous portons ainsi à la MAEPS cette visée de développement d'environnements éducatifs inclusifs permettant à tous les enfants de déployer leur plein potentiel dès le plus jeune âge et renvoyant à une démarche de co-élaboration entre tous les acteurs clés présents en petite enfance (parents, professionnels, réseau associatif, etc.).

Quelles sont les personnes, en Suisse romande, qui ont influencé cette formation ?

CC : Ces différents héritages, constitutifs du métier actuel d'intervenant en EPS, ont été incarnés, notamment à Genève dès les années 90, par Gisela Chatelanat, alors professeure à l'Université, elle-même ancienne élève de Piaget et ayant travaillé de concert avec plusieurs chercheurs américains (Bricker et al., 2018). Ces derniers ont su porter un regard neuf et ouvert sur les potentiels d'enfants présentant des retards dans leur développement en proposant des approches les stimulant dans des contextes naturels. Leurs contributions en recherche et sur les terrains éducatifs ont également rebattu les cartes des relations professionnels-familles,



Nadine Giaouque

pour permettre une réelle rencontre féconde pour les deux parties et pour les enfants. C'est notamment ce regard et les nouvelles recommandations issues des recherches dans ce champ renouvelé de l'EPS que Gisela Chatelanat a importé et fait fructifier avec l'aide des acteurs clés en petite enfance en Suisse romande. Elle a été une fervente défenseuse des droits et intérêts des jeunes enfants à bénéficier d'environnements inclusifs dès leur plus jeune âge et du droit des parents à être reconnus comme des partenaires et des membres de l'équipe à part entière.

NG : Du côté de la HEP, Sylviane Bottlang a également été une personne importante lors de la création de la MAEPS. Elle a été responsable de nombreuses années de la formation de pédagogue en EPS en emploi, formation postgrade qui conduisait à un *Diploma of Advanced Studies* (DAS). La MAEPS s'est appuyée sur ce DAS pour construire la formation pratique (stages et séminaires d'intégration) et Sylviane Bottlang a grandement œuvré pour assurer aux stagiaires un accompagnement de qualité par les professionnels du terrain.

Quels sont les principaux enjeux qui se dessinent dans le futur quant aux processus et actions concrètes à mettre en œuvre afin d'offrir une EPS de qualité, fondée sur les avancées de la recherche dans ce domaine ?

NG : Les enjeux principaux de la MAEPS dans un proche avenir concernent la reconnaissance à plus grande échelle de ce nouveau diplôme par le milieu de la petite enfance. Reconnaissance qui permettrait d'accueillir plus largement des pédagogues en EPS dans les équipes travaillant en crèche ou garderie, dans les classes de 1–2H comme c'est déjà le cas à Genève. Les titulaires de la MAEPS, intégrés au sein d'une équipe pluridisciplinaire d'une institution de la petite enfance, pourront apporter leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être dans le domaine du dépistage, du soutien à l'enfant, aux parents et aux professionnels, et dans la mise en place d'interventions pertinentes favorisant au mieux le développement de l'enfant. À l'école, les pédagogues en EPS collaboreront avec l'enseignant régulier afin de préparer et soigner la transition vers l'école et ainsi faciliter l'intégration du jeune enfant ayant besoin d'un soutien spécialisé au sein d'une classe de 1–2H. Il s'agirait ainsi d'harmoniser les pratiques entre les cantons, au niveau romand dans un premier temps, en ce qui concerne la reconnaissance des titulaires de la MAEPS, dans les différents contextes professionnels pour lesquels ils sont habilités à intervenir, indépendamment du canton qui les emploie.

L'importance de la prise en charge précoce des enfants à BEP est fréquemment soulevée dans la littérature. Quels seraient les arguments que vous avanceriez pour convaincre les éventuelles personnes encore dubitatives ?

CC : Dans les premières décennies de son existence et jusqu'au tournant de notre siècle, les chercheurs en EPS se sont attelés à démontrer ses effets sur les enfants. Il y a eu ainsi de nombreux projets et études (p. ex. le programme Abecedarian aux USA), dans des formats de devis quasi expérimentaux, pour montrer les effets de programme d'EPS en milieux naturels sur les progrès des enfants ayant des BEP – particulièrement en milieux éducatifs préscolaires défavorisés. Il était alors énormément question de gain en termes de quotient intellectuel, performance académique et même réussite professionnelle future. Depuis, il y a eu pléthore d'autres études orientées sur les preuves d'effets sur l'enfant, dans de multiples sphères de développement : socio-émotionnel, moteur, etc. Cependant, la recherche a aussi démontré entre temps les effets sur les parents et les autres membres de la famille de ces enfants en ce qui a trait à leur adaptation et qualité de vie au regard du niveau de soutien qu'ils reçoivent en EPS. Les efforts récents en recherche, ancrés dans des devis participatifs comme des recherches actions ou encore le développement de communautés d'apprentissage professionnelles et scientifiques ont finalement démontré combien l'EPS était

vectrice de nouvelles pratiques sur le terrain, incarnant les valeurs de l'éducation inclusive, et ayant des impacts sur les autres enfants sans BEP et leur famille. C'est donc tout autant à l'enfant ayant des BEP, qu'à l'ensemble des enfants, leurs parents et les acteurs de la communauté éducative, que sert l'EPS – comme il est démontré du reste dans ce dossier thématique.

Références

- Bricker, D. (1993). *Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children (AEPS)*. Brookes Publishing.
- Bricker, D., Xie, H., & Bohjanen, S. (2018). A history of EIV/ECSE in the United States: A personal perspective. *Journal of Early Intervention, 40*(2), 121-137. <https://doi.org/10.1177%2F1053815118771392>
- Cologon, K. (2014). *Inclusive education in the early years: right from the start*. Oxford University Press.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2008). *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes en pédagogie spécialisée, orientation enseignement spécialisé*. https://edudoc.ch/record/29971/files/Regl_Sonderpaed_f.pdf
- Dunst, C. J. (1997). Conceptual and empirical foundations of family-centered practices. In R. J. Illback, C. T. Cobb, & H. M. Joseph (Eds.), *Integrated services for children and families: opportunities for psychological practice* (pp. 75-91). American Psychological Association.
- Guralnick, M. J. (1997). *The effectiveness of early intervention*. Brookes.
- Odom, S. L., & Wolery, M. (2003). A Unified Theory of Practice in Early Intervention/ Early Childhood Special Education: Evidence-Based Practices. *The Journal of Special Education, 37*(3), 164-173. <https://doi.org/10.1177/00224669030370030601>
- UNESCO. (2019). *Instaurer une politique de la petite enfance. Un investissement pour l'avenir. Éducation et accueil des jeunes enfants/Encouragement précoce en Suisse*. https://www.unesco.ch/wp-content/uploads/2019/02/Publication_Instaurer-une-politique-de-la-petite-enfance.pdf

Documentation du dossier

Éducation précoce spécialisée

Références bibliographiques

BVF, & ARPSEI. (2018). *Normes de qualité dans le domaine de l'éducation précoce spécialisée : recommandations pour des conditions-cadre*. Association Romande des Praticiens en Service Educatif Itinérant. www.arpsei.ch → Ressources → Normes de qualité

Bauby, C., Bonnefoy, M., & Gautier-Coiffard, Y. (2017). *Jeunes enfants en situation de handicap : Les accompagner dans les soins, l'éducation, la vie sociale*. Érès.

Dugnat, M. (2004). *Prévention précoce, parentalité et périnatalité*. Érès.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2010). *Intervention précoce auprès de la petite enfance – progrès et développement 2005-2010*. www.european-agency.org → Publications in your language → Français → Intervention précoce auprès de la petite enfance

Franchini, M., Schaer, M., & Eliez, S. (2021). Recommandations dans le suivi et l'accompagnement précoce des bébés à risque de développer un trouble du spectre de l'autisme (TSA) : dernières avancées scientifiques. *Enfance*, (3), 263-276. <https://doi.org/10.3917/enf2.213.0263>

Greacen, T., Guédeney, A., & Haddad, A. (2004). *Santé mentale du jeune enfant : prévenir et intervenir*. Érès.

Guillerme, C. (2014). L'oralité troublée : regard orthophonique. *Spirale*, (72), 25-38. <https://doi.org/10.3917/spi.072.0025>

Kargakos, S., Clavel, C., Tremblay, H., Dargis, L., Plourde-Léveillé, L., Brunet, É., Puzé, A., & Saïas, T. (2020). Les programmes de prévention impliquant des professionnels en visite à domicile. *Devenir*, (32), 35-58. <https://doi.org/10.3917/dev.201.0035>

Nader-Grosbois, N. (2020). Chapitre 3. Intervention précoce : évolution, objectifs et modalités. In N. Nader-Grosbois (Ed.), *Psychologie du handicap* (pp. 45-63). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.nader.2020.01.0045>

Nader-Grosbois, N. (2006). *Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant : Du normal au pathologique*. De Boeck Supérieur.

Pages Romandes. (2017). Dossier : Éducation précoce spécialisée, défis et (en)jeux. *Pages Romandes*, (2), 4-30.

Pernel, A., Roos-Weil, F., Garret-Gloaneac, N., Salomé, E., Welniarz, B., & Apter, G. (2020). Quelle politique de santé en pédopsychiatrie en 2020 ? Réflexion et analyse pour une meilleure précocité des interventions. *L'information psychiatrique*, (96), 269-278. <https://doi.org/10.1684/ipe.2020.2095>

Petitpierre, G. (2009). Tour d'horizon des services spécialisés proposés à la petite enfance et politiques en matière d'éducation précoce spécialisée en Suisse. *Contraste*, (31-32), 55-76. <https://doi.org/10.3917/cont.031.0055>

Rogers, Sally J., Dawson, G. (2020). *L'intervention précoce en autisme: Le Modèle de Denver pour jeunes enfants*. Dunod.

Liens internet

ARPSEI – Association romande des pédagogues en service éducatif itinérant : www.arpsei.ch

CSPS – Fondation centre suisse de pédagogie spécialisée : informations générales www.csp.ch → thèmes → offre en pédagogie spécialisée → éducation précoce spécialisée

Prix du mérite en pédagogie spécialisée 2022

DU CENTRE SUISSE DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE

Lauréate

Parmi les nombreux travaux de Master en lice, le jury a sélectionné un mémoire qui a particulièrement convaincu par sa qualité théorique, son originalité et sa rigueur méthodologique.

Celui-ci sera publié aux éditions SZH/CSPS d'ici la fin de l'année :

DOMINIQUE POINTET

«Effets des mesures de sélection sur la durée et la forme des parcours scolaires en Suisse et dans le canton de Vaud - Analyse sur la base du long file longitudinal de l'éducation (programme LABB de l'OFS)»

Mémoire de Master présenté à la Faculté des lettres et des sciences humaines de l'Université de Fribourg, dirigé par le Prof. Dr Gérard Bless.

Le Prix du mérite sera à nouveau décerné en 2024.

Pierre Vianin et Hans Aschilier

Soutien / appui pédagogique : analyse des démarches d'aide proposées aux élèves en difficulté

Résumé

Les mesures de soutien ou d'appui¹ sont d'une importance capitale dans la lutte contre l'échec scolaire. Jamais, dans l'histoire de l'école obligatoire, l'institution scolaire n'a disposé d'un moyen aussi souple et aussi proche des enseignant-e-s et des élèves. L'étude présentée dans cet article vise à mieux comprendre comment les enseignant-e-s d'appui mettent en œuvre, au quotidien, les démarches d'aide qu'ils et elles proposent à leurs élèves. Elle analyse les pratiques et propose des pistes permettant d'améliorer le dispositif de l'appui.

Zusammenfassung

Unterstützende Massnahmen zur Förderung von Kindern mit Schulschwierigkeiten sind von grosser Bedeutung. Die obligatorische Schule verfügt heute mehr denn je über integrative Hilfsmassnahmen, die den Klassenlehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern flexibel und wirksam Unterstützung bieten. Die in diesem Artikel vorgestellte Studie zielt darauf ab, besser zu verstehen, wie die Lehrpersonen der pädagogischen Schülerhilfe die unterstützenden Massnahmen im Schulalltag umsetzen. Unterrichtspraktiken werden analysiert und Vorschläge zur Weiterentwicklung der bestehenden Strukturen formuliert.

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

L'appui comme dispositif d'aide aux élèves en difficulté

La lutte contre l'échec scolaire mobilise les enseignant-e-s depuis des décennies. Les causes de la difficulté d'apprendre sont multiples et les explications possibles très nombreuses. L'élève peut être en difficulté à cause de troubles affectifs, d'une utilisation inefficace de ses aptitudes intellectuelles, d'un milieu socioculturel peu stimulant, de méthodes d'enseignement inadaptées ou encore d'une relation difficile avec l'enseignant-e, etc. La réponse apportée par l'école à ces différentes problématiques se présente dans tous les cantons sous la forme, principalement, de l'*appui pédo-*

gique intégré (API), du soutien ou du *renfort pédagogique*.

La finalité de l'API est d'apporter une aide aux élèves en difficulté. Si les objectifs fixés sont clairs, les modalités de prise en charge sont différentes selon les contextes d'intervention, les cantons et, surtout, les enseignant-e-s d'appui. Notre recherche – réalisée en Valais – vise donc à mettre en évidence les différentes pratiques de l'appui et à analyser les démarches d'aide proposées.

Définition de l'appui

Actuellement, la mesure d'appui existe dans tous les cantons, mais son mode de fonctionnement et son appellation diffèrent. En Valais, l'enseignant-e spécialisé-e chargé-e d'aider les élèves en difficulté – intégrés dans les classes régulières – est appelé-e « maitre-*sse d'appui* » ou « enseignant-e

¹ Dans cet article, les termes d'*appui* et de *soutien* sont utilisés comme des synonymes.

d'appui ». Cette fonction correspond, avec quelques nuances cantonales, aux mesures de « soutien », « maître·sse de classe de développement itinérant·e (MCDI) », « renfort pédagogique », « mesure d'aide ordinaire (MAO) », « mesure d'aide renforcée (MAR) », etc.

L'appui pédagogique intégré peut être défini comme « une mesure d'enseignement spécialisé intégrée à l'école régulière dont le but est d'apporter une aide aux élèves ayant des besoins scolaires particuliers reconnus » (Office de l'enseignement spécialisé [OES], 2012, p. 3). Son objectif général est double : d'une part, l'API vise au développement de la différenciation et, d'autre part, il est centré sur les difficultés spécifiques de l'élève en difficulté d'apprentissage. Il permet d'emblée d'envisager une intervention du maître ou de la maîtresse d'appui (mapi) à plusieurs niveaux dans l'institution scolaire. Son travail consiste à aider très concrètement un élève en difficulté, mais également à questionner le mode de fonctionnement de l'école dans sa production de l'échec (Vianin, 2022).

Pour définir le travail effectué en appui, il s'agit également de distinguer le but – l'aide aux élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage – des moyens – appui individuel en salle d'appui, appui intégré à la classe, aide au titulaire, coenseignement, aide à l'élève, bilan, définition d'un projet, mise en place d'un programme adapté, appui en groupes, etc. Comme le précisent les directives (OES, 2012), si le but n'est pas négociable, « la modalité d'intervention doit être définie en fonction des objectifs du projet pédagogique individuel » (p. 6). Le choix des moyens dépend donc de la problématique de l'enfant, mais aussi de la sensibilité du titulaire, de la disponibilité du ou de la mapi, etc.

L'organisation de l'appui

La double mission de l'appui (apporter une aide aux élèves, mais également à l'école) se décline en deux rôles principaux :

- une *intervention scolaire spécialisée*, centrée sur les élèves en difficulté (en risque d'échec, redoublants, ayant redoublé, au bénéfice d'un programme adapté, présentant une problématique « dys », etc.). En Valais, le 80 % du temps de travail du ou de la mapi doit être consacré à cette mission ;
- une fonction de *personne-ressource* (à 20 %) pour les titulaires et pour l'établissement, correspondant à un travail de prévention de l'échec et, notamment, à la promotion de la différenciation. Ce travail est particulièrement important dans les petits degrés (cycle 1).

Dans l'aide individuelle à l'enfant en difficulté, les directives valaisannes distinguent « l'appui global » (visant le développement global de l'élève) de « l'appui spécifique » (focus sur les difficultés scolaires et le rattrapage). Les nombreuses expériences de pédagogie compensatoire (sous la forme de rattrapage scolaire) ont montré leurs limites. C'est pourquoi l'approche du ou de la mapi doit être « globale » et permettre d'analyser la situation en procédant à une évaluation complète de la problématique.

Les nombreuses expériences de pédagogie compensatoire (sous la forme de rattrapage scolaire) ont montré leurs limites.

L'importance de la collaboration avec les différents partenaires est très souvent soulignée dans les lois, les règlements et les directives : elle concerne l'enseignant·e titulaire et l'enseignant·e spécialisé·e, bien

entendu, mais également l'élève, les parents, les thérapeutes du Centre de développement et de thérapie de l'enfant et de l'adolescent (CDTEA) et les conseillers pédagogiques de l'OES.

Le projet pédagogique

Le *projet pédagogique individuel* (PPI) est présenté comme le processus d'aide privilégié en appui. L'élaboration d'un PPI est au cœur de la mission de l'enseignant-e spécialisé-e – et donc de l'enseignant-e d'appui. Alors que, dans une classe régulière, l'enseignant-e planifie son enseignement en se référant à des objectifs prédéfinis, c'est le PPI qui constitue le fil rouge des interventions spécialisées.

L'enseignant-e spécialisé-e ne sait jamais, avant de commencer une démarche d'aide, quels seront les objectifs poursuivis et quels moyens vont être mis en œuvre.

Cinq étapes sont suggérées dans le déroulement du PPI (OES, 2012) :

- la *signallement* : il provient en général de la personne titulaire qui contacte le ou la mapi ; les parents doivent donner leur consentement et l'élève, précision importante, doit être « informé du mode et des objectifs de la prise en charge et associé au projet » (p. 6) ;
- la *phase d'observation* et d'évaluation initiale : elle « peut déboucher sur une mesure sans appui grâce à des stratégies engageant l'élève et son environnement, ou sur une prise en charge en appui » (p. 6) ;
- l'élaboration du *projet pédagogique individuel* : le PPI doit être construit en collaboration avec le titulaire ; il doit com-

porter les objectifs généraux et spécifiques du projet et la définition du rôle de chaque partenaire ;

- la contractualisation et *l'intervention* : les objectifs sont partagés avec les différents partenaires du projet ; les rôles respectifs et la durée sont définis ; les modalités de l'intervention (en classe, en appui ou selon d'autres formes) sont décidées et formalisées ;
- la *phase d'évaluation* : elle vise à « établir le degré d'atteinte des objectifs fixés dans le projet » (p. 7) ; elle concerne tous les partenaires de la prise en charge.

Comme le relève Cormier (2004, chap. 5), « la relation d'aide, en tant qu'elle prend en compte et s'efforce d'entendre et d'accueillir la problématique à la fois globale et singulière de chaque élève en difficulté, est ce qui caractérise la « pédagogie spécialisée » dans son ensemble. Relation d'aide et pédagogie spécialisée n'existent que sur la base de projets individuels : il n'y a pas de pédagogie spécialisée en général. L'action n'est plus simplement construite à partir d'objectifs d'apprentissage (objectifs didactiques), comme c'est le cas dans l'enseignement ordinaire, mais à partir des élèves eux-mêmes et de leurs difficultés propres ».

Autrement dit, la pédagogie spécialisée peut se définir comme une « pédagogie de la feuille blanche » (Vianin, 2016) : l'enseignant-e spécialisé-e ne sait jamais, avant de commencer une démarche d'aide, quels seront les objectifs poursuivis et quels moyens vont être mis en œuvre. Le ou la mapi ne sait donc jamais, avant de connaître l'élève, ce qu'il ou elle va faire. Si la démarche PPI est évidemment planifiée et fondée théoriquement, elle se construit toujours à partir des besoins de l'élève.

La méthodologie de la recherche

Notre question de recherche concerne donc l'appui (API) et les démarches d'aide proposées par les enseignant-e-s spécialisé-e-s (mapis). Dans notre étude, nous avons comparé, en interrogeant des enseignant-e-s d'appui, les pratiques effectives avec les définitions de l'appui et les propositions de démarches proposées dans la littérature. Nous avons ainsi pu identifier les différentes formes que prennent les appuis pour aider les élèves en difficulté et voir si elles correspondent aux attentes institutionnelles. Quinze entretiens – d'environ 1 heure – ont été réalisés avec des enseignant-e-s d'appui. Ils ont été menés sous la forme d'un *entretien d'explicitation* (Vermersch, 1994), ce qui a permis de focaliser les entrevues sur les pratiques effectives. Notre recherche concerne les mesures ordinaires de l'appui et non les mesures renforcées.

Résultats et discussion

Dans notre étude, les quinze mapis interrogé-e-s considèrent majoritairement que le soutien apporté est efficace. Notre étude a permis de tirer six conclusions principales – qui concernent aussi bien les finalités de l'appui que les modalités organisationnelles :

1. Nos résultats montrent clairement que les enseignant-e-s spécialisé-e-s interrogé-e-s développent une vision globale et holistique de la problématique des élèves suivis. Si l'on se réfère à la distinction *appui global vs spécifique*, on peut conclure que l'aide apportée est « globale », c'est-à-dire que l'appui vise à « rechercher comment s'est développé et se maintient le blocage, changer les relations que l'élève entretient avec la source de la difficulté, multiplier les cheminements vers l'appropriation du savoir » (OES, 2012, p. 4).

Si la majorité des enseignant-e-s interrogé-e-s pratiquent une approche globale des besoins des élèves, certain-e-s mapis (4 sur 15) engagent un travail de « rattrapage », en centrant leurs interventions exclusivement sur les difficultés scolaires (en français et en maths). L'aide apportée par ces enseignant-e-s est donc « spécifique » et ne correspond pas à une démarche de *projet pédagogique individuel* (PPI), telle que préconisée dans les directives.

2. La qualité de l'appui dépend beaucoup de celle de l'évaluation diagnostique. Une connaissance fine des ressources, des difficultés et des besoins de chacun des élèves est indispensable en appui. Or notre recherche montre que les mapis interrogé-e-s focalisent leur attention sur les difficultés de l'enfant dans les différentes disciplines. Si la problématique leur semble globale, ils ont tendance à orienter l'élève vers un suivi thérapeutique (logopédie, psychologie scolaire, etc.).

Rares sont les enseignant-e-s spécialisé-e-s interrogé-e-s qui mettent en œuvre un soutien global sur la base d'une évaluation diagnostique complète, alors que la grande majorité (13 sur 15) possède des informations assez larges sur la problématique de chaque élève. Or la *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* (CIF ; OMS, 2007) est la référence dans le contexte national et international. Elle devrait aider les enseignant-e-s dans ce travail d'évaluation globale.

3. Dans leur majorité (11 sur 15), les enseignant-e-s interrogé-e-s sont critiques quant aux supports, documents, formulaires, grilles, etc. proposés par l'école. Ils ne comprennent pas leur utilité, ni dans la phase évaluative ni dans l'accompagnement du projet. Les documents mis à disposition ne les aident pas à approfondir leur

compréhension de la problématique des élèves ou à identifier le « fil rouge » lors de la phase d'intervention (point nodal). Ils sont plutôt considérés comme des documents administratifs à remplir pour répondre aux exigences institutionnelles.

4. Comme nous l'avons vu plus haut, la collaboration entre les enseignant-e-s est au cœur du travail en API. Les recommandations de *Swissuniversities* (Comité de la CDIP, 2016) insistent sur cette dimension essentielle. Les enseignant-e-s interrogé-e-s évoquent tout-e-s, peu ou prou, la collaboration avec les titulaires. Néanmoins, celle-ci est généralement peu structurée. Elle est orientée vers le fonctionnement et concerne, très rarement, les besoins de l'élève identifiés dans le PPI.

Les questions liées à l'inclusion, à la différenciation ou encore aux approches pédagogiques semblent peu investies lors des discussions avec le titulaire. Ainsi, la présente étude montre que la collaboration n'est pas encore orientée vers le partage de connaissances et de compétences, alors que ce devrait être un instrument central du travail en pédagogie spécialisée.

Les questions liées à l'inclusion, à la différenciation ou encore aux approches pédagogiques semblent peu investies lors des discussions avec le titulaire.

5. Selon le concept valaisan de l'appui, 20 % du temps de travail de l'enseignant-e spécialisé-e devrait être consacré à la classe (dimension pédagogique) et à l'école (dimension institutionnelle). Dans la pratique, cette fonction de personne-ressource pour les titulaires ou pour l'établissement semble peu investie. Notre recherche montre clairement que la définition de ces 20 % doit être

clarifiée et les modalités de mise en œuvre discutées.

6. Enfin, notre étude montre que la visée inclusive de l'école n'est pas remise en question par les mapis interrogé-e-s. Ils ne questionnent pas l'intégration des élèves en difficulté dans la classe régulière. Pour eux, l'enseignement du titulaire concerne tous les élèves de la classe, quelles que soient leurs difficultés. L'appui ne se déroule donc plus uniquement en dehors de la salle de classe, dans un local annexe (particulièrement dans le Haut-Valais). Les pratiques intégratives/inclusives semblent donc connaître un développement réjouissant et l'appui est considéré comme une aide à son développement.

Recommandations

Notre étude souligne la qualité du dispositif de l'appui en Valais et le professionnalisme des mapis interrogé-e-s. Néanmoins, elle souligne certaines tensions entre le concept de l'appui – tel qu'il est défini par l'*Office de l'enseignement spécialisé* (OES) – et les pratiques effectives sur le terrain. À partir de ce constat, nous pouvons formuler certaines recommandations qui sont organisées autour de trois axes.

Axe 1 : le concept de l'appui et les directives

Une nouvelle version du document « Organisation et conditions-cadres de l'appui pédagogique intégré en Valais » (2012) devrait être rédigée. Les directives devraient notamment réaffirmer et préciser :

- le rôle central du *projet pédagogique individuel* (PPI) dans le processus d'aide ;
- les différents niveaux d'intervention (individuel, mais également pédagogique et institutionnel) ;

- les deux formes de l'appui (ordinaire et renforcé) et leur articulation ;
- la fonction de personne-ressource (20 %).

Axe 2 : la mise en œuvre

- un recueil de grilles et d'outils d'évaluation diagnostique globale devrait être constitué ;
- l'instrument PPI doit être un document « ouvert » permettant l'adaptation, par chaque mapi, d'un outil fonctionnel pour lui ;
- un « journal d'appui » devrait être mis à disposition des mapis ; il constituerait le « journal de classe » de l'enseignant-e-s spécialisé-e (présentation des objectifs, du déroulement, des moyens d'enseignement, etc. en lien avec le PPI de l'élève) ;
- le ou la mapi comme personne-ressource : une banque de données des projets déjà mis en œuvre devrait être établie et présentée dans les écoles ;
- *Internet School Management (ISM)* : un groupe de travail devrait réfléchir à une utilisation fonctionnelle de la base de données, celle-ci permettant notamment la formalisation du PPI de chaque élève.

Axe 3 : l'information et la formation

- une formation continue sur la mise en œuvre du PPI devrait être proposée aux mapis intéressé-e-s ;
- des rencontres avec les titulaires devraient être organisées dans chaque établissement scolaire ; elles devraient avoir pour objectif de présenter le nouveau concept de l'appui (cf. axe 1) ;
- une journée d'accueil, avant le début de l'année scolaire, devrait être organisée pour les nouveaux collaborateurs (mapis

et titulaires). Elle permettrait de présenter le PPI, les démarches administratives, les formes possibles d'intervention, etc.

Conclusion et perspective

Pour la première fois depuis la présentation des directives de 2012, une recherche a voulu comprendre comment les enseignant-e-s spécialisé-e-s mettent en œuvre l'aide aux élèves en difficulté et comment fonctionne, sur le terrain valaisan, *l'appui pédagogique intégré*. En conclusion de cette étude, nous pouvons souligner que la distinction établie dans les directives (OES, 2012) entre *l'appui global* et *l'appui spécifique* nous semble tout à fait fonctionnelle : si l'appui global concerne des difficultés « transversales » – relationnelles, motivation, concentration, comportement, etc. –, l'appui spécifique est orienté vers les disciplines scolaires, celles qui mettent l'élève en échec. Dans la grande majorité des cas, l'appui est considéré par les mapis interrogé-e-s comme une aide globale à l'élève en difficulté. Aucun-e enseignant-e spécialisé-e ne revendique le rattrapage scolaire comme un dispositif efficient. Par contre, la mise en œuvre du PPI est peu explicitée par les enseignant-e-s interrogé-e-s. Ce manque d'objectivation du projet peut péjorer l'efficacité du dispositif.

Nous pensons que seule une observation fine des médiations réellement engagées sur le terrain permettrait de savoir si l'appui est global, globalo-spécifique ou relevant du rattrapage scolaire. Afin de tenter de répondre à cette question, nous envisageons une recherche-action qui constituera le deuxième temps de notre projet de recherche.

Références

- Comité de la CDIP. (2016). *Aspects de la pédagogie spécialisée dans la formation des enseignantes et enseignants des classes ordinaires. Recommandations de la Chambre HEP de swissuniversities adoptées le 14 septembre 2016 / approuvé par le Comité de la CDIP le 27 octobre 2016.* https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Emph/20160914_20161027_AP_Chambre_HEP_Recommandations_p%C3%A9dagogie_sp%C3%A9cialis%C3%A9e_fr.pdf
- Cormier, P. (2004). Les dimensions du cognitif et du symbolique dans les aides spécialisées à l'école. In G. Toupiol (Ed.), *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire* (Chapitre 5). RETZ
- Office de l'enseignement spécialisé (OES). (2012). *Organisation et conditions-cadres de l'appui pédagogique intégré en Valais.* Office de l'enseignement spécialisé.
- OMS. (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children and Youth Version (ICF-CY)*. OMS.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue.* ESF.
- Vianin, P. (2016). *Comment développer un processus d'aide pour les élèves en difficulté ?* De Boeck.
- Vianin, P. (2022). *De l'échec scolaire à la réussite – Accompagner l'élève en difficulté d'apprentissage.* De Boeck.



Pierre Vianin
 Professeur HEP et enseignant spécialisé
 HEP-Valais
 pierre.vianin@hepvs.ch



Hans Aschilier
 Studiengangsleitung Master SHP
 PH-Wallis
 hans.aschilier@phvs.ch

Romains Lanners

Maîtrise des coûts ou la gestion des ressources en pédagogie spécialisée

Résumé

Les coûts des ressources en pédagogie spécialisée se trouvent souvent au centre des discussions autour de l'école inclusive. L'article analyse l'évolution de l'inclusion scolaire en Suisse au cours des dernières décennies et développe des pistes pour rendre la gestion des ressources au sein de l'école obligatoire plus inclusive et par suite plus durable.

Zusammenfassung

Die Kostenentwicklung der sonderpädagogischen Massnahmen steht oft im Zentrum der Diskussionen rund um die inklusive Bildung. Der Artikel analysiert die Weiterentwicklung der schulischen Inklusion in der Schweiz im Verlauf der letzten Jahrzehnte und erarbeitet Vorschläge, wie das Ressourcenmanagement der Volksschule inklusiver und damit nachhaltiger gestaltet werden kann.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2022-06-07

Les figures de cet article sont disponibles en suivant l'adresse du permalink.

Évolutions

L'introduction de l'assurance invalidité en 1959/60 a libéré des fonds importants qui ont permis la construction d'écoles spécialisées pour les élèves en situation de handicap qui étaient majoritairement déscolarisés à ce moment-là. Ces écoles ont développé leurs propres logiques (formation des professionnels, codes de fonctionnement, référentiels pédagogiques, méthodes d'enseignement, attentes envers les élèves, etc.). Leurs repères sont devenus si différents des écoles ordinaires qu'ils rendent très difficile, voire impossible une réintégration (OFS, 2021, note de bas de page 11 p. 26). Les écoles spécialisées dépendent principalement de fondations privées et sont subventionnées par la main publique. Elles fonctionnent souvent en vase clos et entretiennent peu d'échanges avec les écoles ordinaires. À Fribourg, par exemple,

les directrices et directeurs des écoles spécialisées disposent de leur propre conférence cantonale, mais ne font pas partie des conférences des responsables d'établissement de leur cercle scolaire. Les écoles spécialisées, situées souvent loin du domicile des élèves, génèrent d'importants coûts de transport et les élèves passent quotidiennement une partie non négligeable de leur précieux temps de formation dans des taxis ou des minibus.

Le nombre d'élèves de l'école obligatoire scolarisés dans des settings séparatifs a diminué de 40 % en 15 ans.

La nouvelle péréquation financière, avec le retrait de la Confédération de l'éducation spécialisée et la cantonalisation de celle-ci, a renforcé le mouvement en direction d'une

école inclusive. Le nombre d'élèves de l'école obligatoire scolarisés dans des settings séparatifs (écoles spécialisées ou classes spéciales/particulières) a diminué de 40 % en 15 ans et, en 2020, le nombre est tombé pour la première fois en dessous de la barre des 30 000 élèves (fig. 1¹). Les données cantonales montrent que les changements concernent davantage les classes spéciales/particulières que les classes des écoles spécialisées (fig. 2). Les places dans les écoles spécialisées connaissent très peu de variations, indépendamment d'une augmentation ou d'une diminution du nombre des élèves. Dès lors, il est fort probable que les places dans les écoles spécialisées soient remplies indépendamment des besoins réels des élèves. De plus, les chiffres montrent que l'offre crée la demande : plus un canton dispose d'une grande variété en offres séparatives, plus le taux de séparation est élevé (fig. 3). Il est à relever que les orientations vers les services de pédagogie spécialisée arrivent souvent tardivement, c'est-à-dire à un moment où l'orientation vers une solution séparative reste la dernière et seule option.

Les cantons ne sont égaux ni face aux settings séparatifs (fig. 4) ni face à l'évolution de ceux-ci (fig. 5). Chaque canton dispose de sa propre histoire institutionnelle, de son contexte géographique et de sa politique d'inclusion. Il s'avère cependant que les cantons dits de montagne sont plus inclusifs (fig. 6). Dans les régions de montagne, les longues distances jusqu'à l'école spécialisée la plus proche ainsi que la difficulté à regrouper les élèves ayant des troubles similaires expliquent, en partie, ces différences régionales.

¹ Toutes les figures se trouvent sur notre site internet : www.szh-csps.ch/r/2022-06-07

L'école obligatoire suisse n'est guère équitable. Les garçons ainsi que les élèves avec un contexte de migration sont surreprésentés au niveau des différents critères de la pédagogie spécialisée (fig. 7) : classes spéciales/particulières, classes des écoles spécialisées, mesures renforcées et adaptations des objectifs d'apprentissage (fig. 8). Ces inégalités augmentent d'un cycle scolaire à l'autre (fig. 9). Il est également à relever que la Suisse procède très tôt à une sélection et à une orientation vers des settings séparatifs (fig. 10). Une telle sélection précoce génère des frais importants au niveau de la (ré-)intégration dans les formations professionnelles et dans le marché du travail.

Analyse des dépenses

Les dépenses de l'école obligatoire (écoles ordinaires et spécialisées) ont augmenté continuellement ces trois dernières décennies, de 8,8 milliards en 1990-91 à 19,1 milliards en 2018-19 (fig. 11). Depuis la RPT, les dépenses pour les écoles spécialisées² se sont stabilisées autour des 1,9 milliard. Deux groupes de facteurs expliquent l'évolution des dépenses :

1. l'augmentation de la durée des études : l'introduction de l'école enfantine (1H–2H ; Harnos, 2009) et de nouveaux plans d'études (le plan d'études romand (PER) à partir de 2014, le *piano di studio* à partir de 2015 et le *Lehrplan 21* (LP21) à partir de 2015) expliquent, en partie, les augmentations des dépenses pendant les années suivant leur introduction ;
2. la modification des formations du personnel enseignant : le passage de la maturité pédagogique au Bachelor (2001)

² Nous ne disposons pas de données sur les dépenses pour les mesures de pédagogie spécialisée dans les écoles ordinaires (classes ordinaires et classes spéciales/particulières).

et le passage du diplôme (Bachelor) en pédagogie curative scolaire au Master en enseignement spécialisé (2007) ont conduit à une augmentation des salaires.

Malgré ces nouveautés, le rapport entre les dépenses pour la scolarité obligatoire et le produit intérieur brut (PIB) reste étonnamment stable au cours des trois dernières décennies (fig. 11). Les cantons investissent autour des 2,7 % du PIB suisse dans la formation obligatoire de leurs jeunes. En ce sens, une explosion des coûts de la pédagogie (spécialisée) n'est pas observable.

L'analyse du personnel scolaire (ordinaire et spécialisé) ne montre pas de corrélation significative entre la dotation en personnel spécialisé et le taux de séparation (fig. 12). Ainsi, les cantons disposant d'un taux important de personnel spécialisé (enseignement spécialisé, logopédie, psychomotricité) ne disposent pas nécessairement d'un taux de séparation plus bas. Les statistiques actuelles ne permettent pas de différencier le personnel spécialisé selon le lieu de travail (classe ordinaire, classe spéciale/particulière ou classe d'une école spécialisée) pour faire une comparaison entre les coûts de l'inclusion scolaire et ceux de la séparation.

L'introduction du Master en logopédie et en psychomotricité dans le cadre de la révision des règlements de reconnaissance des formations pédago-thérapeutiques entraînera probablement une augmentation des dépenses par le biais de la revalorisation des salaires (logopédistes et psychomotriciens).

Gestion de la répartition des coûts et des ressources

La Suisse se paie actuellement le luxe de deux silos de formation : les écoles ordi-

naires et les écoles spécialisées. Les nombreuses ressources retenues dans le silo des écoles spécialisées freinent l'inclusion scolaire des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP). Aussi, et comme indiqué précédemment, la séparation précoce génère des frais importants au moment de la réintégration des jeunes concernés. Cela dit, la prévention est la voie royale pour gérer la répartition des ressources dans le système de formation.

Une première piste consiste à réduire l'orientation vers les écoles spécialisées (voire les classes spéciales/particulières non limitées dans le temps). Le nouveau règlement de reconnaissance des diplômes de l'enseignement de 2019 prévoit d'outiller les futurs enseignants au niveau de la différenciation pédagogique (diversité) et du soutien aux élèves ayant des BEP. Cet enrichissement de la formation n'aura pas un impact immédiat sur la maîtrise des coûts. Le soutien des enseignants en fonction par l'intermédiaire de la formation continue ou de la collaboration interdisciplinaire (cf. piste n°2) aura un impact plus rapide sur la prévention des séparations.

Les ressources de l'enseignement spécialisé ne soutiennent pas seulement les élèves individuellement, mais renforcent en même temps tout le système scolaire.

Une deuxième piste s'adresse à la mutualisation des ressources disponibles. Les ressources en pédagogie spécialisée attribuées à un élève devraient davantage profiter au système scolaire entier. Un changement paradigmatique en ce sens s'est opéré dans le domaine de l'enseignement spécialisé (fig. 13). Le soutien individuel à l'élève à l'extérieur ou à l'intérieur de la classe est de

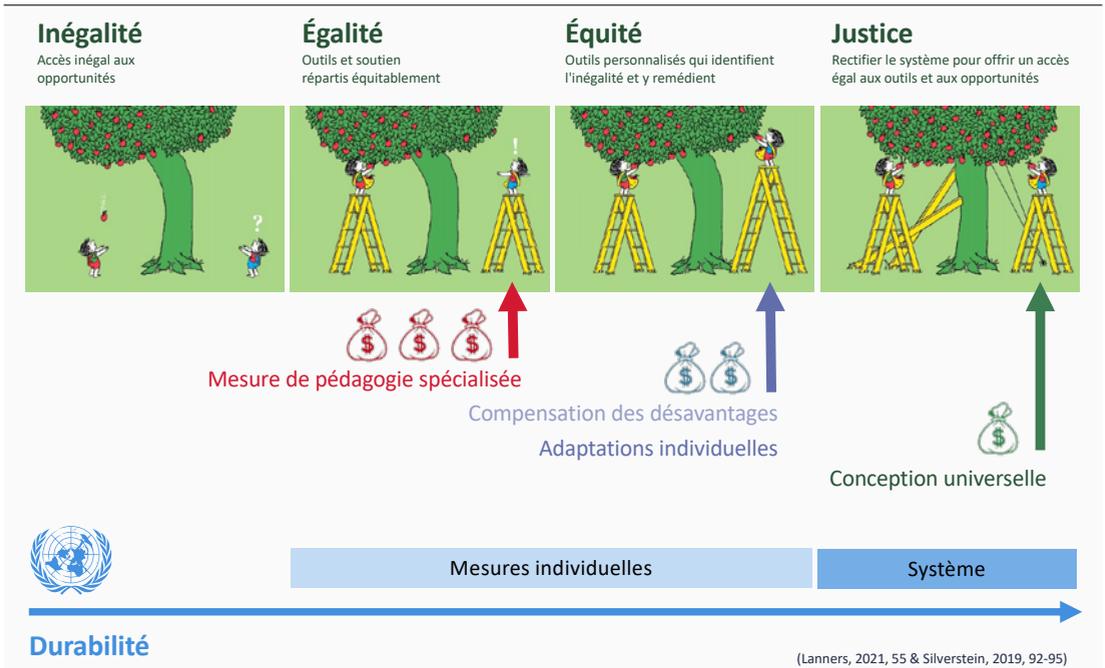


Figure 17 : En route vers un système scolaire juste, durable et inclusif

plus en plus complété par des interventions en petits groupes et par une collaboration étroite avec le titulaire de classe (conseil, soutien, coaching), les parents et les directions d'établissement. Ainsi, les ressources de l'enseignement spécialisé ne soutiennent pas seulement les élèves individuellement, mais renforcent en même temps tout le système scolaire. Une telle mutualisation favorise le maintien de plus d'élèves dans le système ordinaire. Malgré les études comparatives qui montrent une efficacité similaire des interventions directes (avec l'élève) ou indirectes (soutien à l'enseignant) et des interventions individuelles ou en petits groupes (fig. 14), le personnel de logopédie et de psychomotricité reste très fidèle aux interventions individuelles à l'extérieur de la classe. L'actuelle révision des règlements de reconnaissance des professions de péda-

gogie spécialisée fournit l'occasion rêvée pour introduire les nouveaux concepts d'intervention (fig. 15) dans les formations de Master en logopédie et en psychomotricité.

Une troisième piste vise la réintégration des élèves en settings séparatifs dans le circuit ordinaire. Durant l'année scolaire 2018/19, environ 3000 élèves des écoles spécialisées (12 %) ont suivi le plan d'étude régulier sans aucune adaptation des objectifs d'apprentissage (fig. 16). Ces élèves disposaient des compétences requises pour suivre le programme des écoles ordinaires. Or, ils étaient scolarisés dans une structure séparative plus onéreuse, qui, de surcroît, tend à limiter l'accès aux formations secondaires et tertiaires. Ici, les écoles spécialisées pourraient jouer le rôle de centre de ressources et de compétences pour accompagner la réintégration de ces

élèves dans une école ordinaire – rôle demandé par la déclaration de Salamanque, il y a presque 30 ans (UNESCO, 1994).

La conception universelle de l'apprentissage est une quatrième piste à explorer. L'idée est de rendre non seulement l'enseignement plus accessible (différenciation), mais également les moyens d'enseignement et surtout les nouveaux moyens numériques. Il s'agit d'exploiter le potentiel du numérique dans la conception des nouveaux moyens d'enseignement pour les rendre accessibles à tous les élèves (Lanners, 2020). Un tel dispositif permet la variation des contenus et des modalités de présentation et facilite ainsi le travail des enseignants. Rappelons qu'une grande partie du travail des enseignants spécialisés consiste à adapter les moyens d'enseignement aux besoins individuels des élèves. Ces adaptations sont certes nécessaires, mais pas durables dans le sens qu'elles ne servent que rarement à d'autres élèves.

Conclusion

Une explosion des coûts de la pédagogie (spécialisée) n'est pas observable. Cependant, les ressources existantes doivent être mieux réparties et mutualisées pour rendre l'ensemble du système scolaire plus juste, inclusif et durable. Les écoles spécialisées doivent jouer un rôle actif dans ce processus de changement, sinon elles risquent de freiner l'inclusion scolaire au lieu de la soutenir. La diminution des nouvelles admissions dans les settings séparatifs, ainsi que le transfert des ressources et des compétences du spécialisé vers l'ordinaire, garantissent un développement durable vers une école inclusive (fig. 17).

Références

- OFS. (2021). *Transitions et parcours de formation dans l'école obligatoire*. <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/16804390/master>
- Lanners, R. (2020). Neue Lehrmittel im Universellen Design. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26(10), 17–26. <https://www.szh-csps.ch/z2020-10-02>
- Lanners, R. (2021). Wie gerecht ist die heutige Bildung in der Schweiz? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 27(7), 48–56. <https://www.szh-csps.ch/z2021-07-06>
- Silverstein, S. (2019). Addressing Imbalance. *Design In Tech Report*, 5, 92–95. <https://designintech.report/2019/03/09/design-in-tech-report-2019/>
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre

Dr Romain Lanners
 Directeur SZH/CSPS
 romain.lanners@szh.ch



Agenda et formation continue

JUIN 2022

09.06.2022

Lausanne et en ligne

HETSL – Ma santé : je m'informe et je choisis

La promotion de la santé et prévention reste difficilement accessible aux personnes en situation de handicap. Cette conférence vise à présenter le développement d'un prototype interactif facilitant l'accès à la promotion de la santé et la prévention pour les personnes en situation de handicap.

www.hetsl.ch → nos prochains événements → 9 juin 2022 (présentation de projet)

18.06.2022

Berne

Mad Pride

La Mad Pride est basée sur l'esprit de la Gay Pride et a été fondée à Toronto en 1993. Elle s'est créée en réaction aux préjugés et à la discrimination à l'encontre des personnes souffrant de troubles mentaux. Le mouvement s'est étendu à de nombreux pays. La Mad Pride nationale aura lieu le samedi 18 juin 2022 à Berne, avec un défilé de rue à travers la vieille ville suivi d'une fête sur la Place fédérale.

<https://madpride.ch/fr/bienvenue-a-la-mad-pride/>

20, 21 et 23.06.2022

Lausanne

HETLS – Comment observer l'enfant de 0 à 2 ans ?

Cette session de formation a pour objectif d'offrir aux intervenant-e-s de l'éducation, du social et de la santé, s'occupant de jeunes enfants et de leurs familles dans leur pratique professionnelle, des outils pour l'observation du bébé et du jeune enfant (principalement de 0 à 18 mois) et de les sensibiliser aux moyens d'évaluation des interactions adulte-enfant.

<https://www.hetsl.ch/formation-continue/> → Formation courte

28.06.2022

Bâle

Uni Bâle, BFEH & Inclusion Handicap – Les droits des personnes en situation de handicap

Deux thèmes seront au centre des débats : le matin, nous aborderons la question du rôle des organisations de personnes handicapées dans le droit et la politique, et l'après-midi, nous nous pencherons sur les recommandations du Comité des droits des personnes handicapées de l'ONU à la Suisse.

<https://droit-et-handicap.ius.unibas.ch/>

SEPTEMBRE 2022

8 et 29.09.2022

Fribourg

UniFr – Oppositionnel, impulsif, délinquant mais GO/NOGO © : de la prévention à l'intervention en neuroéducation 12-18+ ANS

La mentalisation agit comme un bouton pause (GO/no-GO) dans le cerveau de l'adolescent-e 12-18 ans ! Un outil pour gérer les remaniements intrapsychiques et interpersonnels caractéristiques de l'adolescence. Le Programme Go/no-Go est conçu pour guider et faciliter la collaboration avec les adolescent-e-s, et tous les établissements et organismes offrant des services au jeune et à sa famille. (...). Le but est de favoriser l'apparition de comportements prosociaux chez l'adolescent-e via l'apprentissage de la mentalisation.

<https://www.unifr.ch/formcont/fr/> → GO/NOGO

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

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

12-13.09.2022

Lausanne

SSRE – Semaine internationale de l'éducation et de la formation

La SSRE (Société Suisse pour la Recherche en Éducation), l'AECSE (Association des Enseignants et des Chercheurs en Sciences de l'Éducation), et ABC-Educ (Association belge des chercheurs en Éducation) ainsi que l'OBSEF (Observatoire de l'éducation et de la formation) de la Faculté des Sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne s'associent pour organiser la Semaine internationale de l'éducation et de la formation qui se déroulera à l'Université de Lausanne du 12 au 16 septembre 2022. Trois thématiques serviront de fil rouge, à savoir : la place des technologies de l'information et de la communication en éducation et formation, le développement d'une perspective inclusive de l'éducation et des institutions qui en sont chargées, et le bien-être en éducation et formation.

<https://wp.unil.ch/sief/congres-ssre/>

23-24.09.2022

Lausanne

Autisme suisse romande – L'art de l'accompagnement des élèves autistes en classe ordinaire. Outils et stratégies d'apprentissage du primaire au secondaire

Après un bref rappel théorique qui portera sur le style de pensée des personnes avec un TSA, nous aborderons quelques pistes au niveau des stratégies d'apprentissage.

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

OCTOBRE 2022

5 au 7.10.2022

Morat

INTEGRAS – Colloque de Morat

L'édition 2022 du Colloque prendra des couleurs automnales avec un format sur trois jours ; elle débutera mercredi après-midi 5 octobre et se terminera vendredi matin 7 octobre 2022. Les pratiques efficaces et innovantes, ainsi que les mutations dans les pédagogies, seront le fil rouge de cette édition.

<https://www.integras.ch/fr/colloques/colloque-de-morat>

24-25.10.2022

Lausanne

LISIS, HEP Vaud & UQTR – L'inclusion au-delà des murs de l'école

Ce colloque international abordera l'inclusion scolaire. Il sera structuré autour de trois mouvements qui illustrent ce va-et-vient entre les murs de l'école. Le premier, « À l'intérieur de l'école », concerne les modifications des structures de la classe, de l'école et de la forme scolaire induites par l'inclusion. Le deuxième, « Vers l'extérieur de l'école », cherche à documenter le « débordement » de l'école au-delà de ses murs et à analyser l'influence du déplacement de politiques scolaires vers une inclusion scolaire plus large. Le troisième, « Incursions de nouveaux acteurs et de nouvelles actrices dans l'école », aborde l'intervention de nouveaux acteurs et de nouvelles actrices dans l'école, l'interpénétration des métiers ou des sphères d'expertise et la renégociation des rôles et des positions des uns et des autres.

<https://www.hepl.ch/accueil.html> → Actualités et agenda → Actu HEP → L'inclusion au-delà des murs

Livres

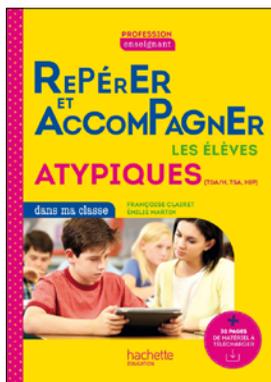


Bissonnette, S., Falardeau, E., et Richard, M. (2022)

L'enseignement explicite dans la francophonie. Fondements théoriques, recherches actuelles et données probantes

Québec : Presses de l'Université du Québec

Le milieu scolaire s'est emparé de la méthode de l'enseignement explicite et l'a proposée aux enseignants en offrant des assises théoriques souvent inégales. De quoi parlent au juste les chercheurs qui ont tenté de théoriser l'enseignement explicite, une méthode d'enseignement totalement absente du Programme de formation de l'école québécoise en 2000 et introduite depuis dans des documents pédagogiques officiels comme le Référentiel en lecture ou en écriture pour les 10-15 ans du ministère de l'Éducation ? C'est ce que ce livre entend démystifier en brossant le portrait de l'enseignement explicite et de ses utilisations dans la francophonie. Il fait le point sur différents travaux de recherche et interroge les fondements théoriques de ce modèle d'enseignement afin de juger de son efficacité, ses défis et ses limites.

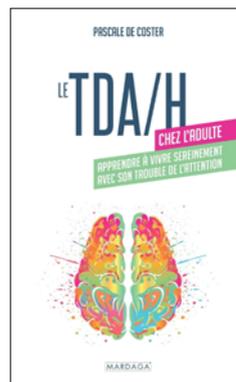


Clairet, F., et Martin, E. (2022)

Repérer et accompagner les élèves atypiques (TDA/H, TSA, HPI)

Vanves : Hachette Éducation

Cet ouvrage analyse les différents troubles du comportement qui peuvent affecter les élèves : les troubles de l'attention, avec ou sans hyperactivité (TDA/H) : l'élève manque de concentration, a des difficultés à s'organiser, à supporter les frustrations, est agité ; les troubles du spectre autistique (TSA) : l'élève a des problèmes de communication et d'interactions sociales ; les difficultés liées à un haut potentiel intellectuel (HPI) : l'élève a des difficultés à s'adapter au fonctionnement de la classe, il peut montrer des états d'agitation ou au contraire de passivité, voire se mettre en situation d'échec scolaire. L'objet de cet ouvrage est de donner les moyens d'identifier ces comportements spécifiques, de proposer des aides et des aménagements concrets à mettre en place, et de présenter des outils adaptés [...].



De Coster, P. (2022)

Le TDA/H chez l'adulte. Apprendre à vivre sereinement avec son trouble de l'attention

Bruxelles : Mardaga

Alors que les ouvrages traitant du TDA/H chez l'enfant sont nombreux, les explications relatives à ce trouble chez l'adulte se font plus rares. Pourtant, le TDA/H ne disparaît pas avec l'âge : ses différents symptômes continuent à se manifester au quotidien et peuvent rendre la vie de ces adultes compliquée. Alors, concrètement, comment contourner son TDA/H pour le vivre plus sereinement ? Pascale De Coster répond de manière claire et concrète à cette question. Se basant sur de nombreux témoignages, elle revient sur les différentes manifestations du TDA/H, et en explique les impacts sur la vie personnelle, familiale et professionnelle de l'adulte. L'auteure propose ainsi une véritable boîte à outils : exposant des méthodes testées et approuvées, elle offre nombre d'outils pratiques, de conseils concrets et de stratégies permettant de comprendre son TDA/H pour parvenir à le dompter au quotidien.

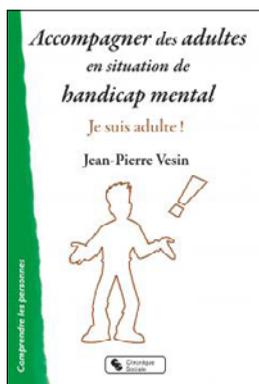


Gaonac'h, G. (2022)

Les élèves et la mémoire

Paris : Retz

Un ouvrage pour décortiquer le rôle et le fonctionnement de la mémoire dans les apprentissages, notamment à l'école. Distinguer ce qui relève du mythe et ce qui est fondé scientifiquement. Les travaux scientifiques sur la mémoire ont connu un profond renouvellement, suscitant une forme de fascination auprès du grand public, rêvant à une mémoire décuplée. Les deux pôles d'intérêt majeurs sont : la détérioration des capacités cognitives liées à l'âge – ce qui trouve un écho dans nos sociétés vieillissantes ; les questions d'éducation sur lesquelles les sciences cognitives mettent en avant des connaissances supposées novatrices. La contrepartie surprenante de ce succès est qu'elle donne naissance à des mythes que cet ouvrage tente de trier, en s'intéressant plus particulièrement au rôle et au fonctionnement de la mémoire dans les apprentissages et notamment dans les apprentissages scolaires. Ce recueil interroge 9 mythes.



Vesin, J.-P. (2022)

Accompagner des adultes en situation de handicap mental. Je suis adulte !

Lyon : Chronique sociale

Considérer comme adultes à part entière les personnes en situation de handicap mental, ne va pas de soi pour les professionnels qui les accompagnent : « Elles ne renvoient ni à l'enfant ni à l'adulte. » La vulnérabilité et la dépendance à l'aide d'un tiers, constituent les principaux ressorts de leur infantilisation. N'ayant pas accès aux marqueurs traditionnels qui définissent le statut d'adulte dans notre société, elles se retrouvent coincées sur le seuil de la maison commune, pas tout à fait rejetées, mais pas pleinement acceptées, dans une situation appelée liminalité par certains anthropologues. Cet ouvrage interroge la réalité de cette liminalité dans un foyer occupationnel, puis analyse comment elle fait obstacle au devenir adulte des personnes accueillies. [...]



Vianin, P. (2022)

De l'échec scolaire à la réussite. Accompagner l'élève en difficulté d'apprentissage

Louvain-la-Neuve : de Boeck Supérieur

La lutte contre l'échec scolaire est d'une extrême complexité. Les causes de la difficulté d'apprendre sont multiples. Si tous les enseignants et tous les parents partagent le souci de la lutte contre l'échec scolaire, nombreux sont ceux qui se sentent souvent bien seuls et démunis dans ce combat. Ils trouveront dans ce livre un guide d'intervention – présentant de nombreux exemples – leur permettant d'apporter une aide réelle à l'enfant. Le livre tente d'apporter à la fois : des solutions très concrètes pour lutter contre l'échec scolaire et des pistes utiles pour promouvoir la réussite. Il vise un double objectif : dans la première partie, clarifier les enjeux de la lutte contre l'échec scolaire et proposer une démarche et des moyens efficaces pour aider les élèves en difficulté ; et dans la deuxième partie, proposer un « mode d'emploi » destiné aux intervenants de l'école.

Les présentations sont basées sur celles des éditeurs.

Ressources

Revue : **A.N.A.E. Recherches et applications pédagogiques – Apports et limites (2022, N° 176)**



Ce numéro de l'ANAE a pour ligne directrice « Recherches et applications pédagogiques ». Les articles vont questionner les pratiques pédagogiques en les mettant en lien avec les théories actuelles. Les thématiques abordées sont larges et couvrent autant l'acquisition de la littératie que l'enseignement de la lecture aux élèves ayant une déficience intellectuelle ou encore l'apprentissage socioémotionnel chez les plus petits.
www.anae-revue.com

Revue : **A.N.A.E. Construire une école inclusive (2022, N° 177)**



Sujet hautement d'actualité, l'école inclusive revient sur la table de l'ANAE. Dans ce numéro, vous aurez un panorama de plusieurs pays en abordant les systèmes inclusifs belge, français, italien, québécois et suisse. Le dossier se poursuit avec trois articles portant, toujours

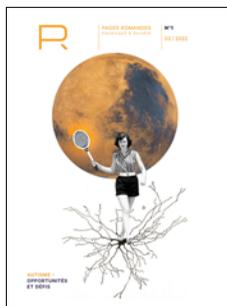
dans un cadre inclusif, sur l'évaluation dynamique des besoins, l'autodétermination et l'évaluation de la qualité de vie.
www.anae-revue.com

La nouvelle Revue Éducation et société inclusives – École inclusive et innovation ordinaire. Quel autrement capable de l'école ? (2021, N° 92)



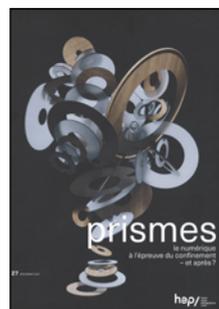
Le dossier thématique de cette édition identifie et analyse les défis posés par l'école dite inclusive : Quels sont les défis actuels ? Comment les enseignants innovent et s'adaptent à cette nouvelle réalité ? Il est montré que ces changements amènent un certain inconfort, les acteurs de l'école se sentent parfois désarmés face à cet inconnu et face aux changements importants de leur profession.
<https://www.inshea.fr/fr> → ressources → La nouvelle revue

Revue : Pages romandes. Autisme – Opportunités et défis (2022, N° 4)



Comme l'indique le titre, voici un numéro de Pages romandes orienté vers les troubles du spectre de l'autisme. Après avoir décrit plusieurs particularités liées à ces troubles, le numéro propose également des pistes et des expériences concrètes que ce soit au niveau de l'intégration en classe ordinaire, de la place du numérique ou encore de l'alimentation.
<http://www.pagesromandes.ch/>

Revue : prismes – Le numérique à l'épreuve du confinement et après ?



En effet, nous avons beaucoup entendu parler de numérique durant la période du COVID, mais même si la pandémie a monopolisé les canaux d'information, n'oublions pas que de grands changements se sont opérés au niveau de l'éducation numérique. Ce numéro questionne, sous forme majoritairement d'entretien : qu'est-ce qui se fait actuellement ? Quels sont les enjeux – au niveau de la HEPL, mais également au niveau de l'école obligatoire ?

Aspie-Friendly : Programme national d'inclusion universitaire pour les personnes autistes

Une série en 10 épisodes de sensibilisation aux troubles du spectre autistique (principalement orienté vers le syndrome d'Asperger) est sortie dernièrement. Elles visent à

fournir d'une part des témoignages d'élèves concernés et d'autre part le point de vue d'experts. Le but est de permettre aux étudiants tout venant de mieux comprendre ces différences et y être plus sensibles.
www.aspie-friendly.fr → Actualités → *Aspie-Friendly fait son cinéma !*

Boîte à outils D-Pistons

Une recherche appliquée a mené, entre autres, à la création de la boîte à outils numérique « D-Pistons ». Cet outil recense et donne des informations, partiellement en facile à lire, à propos du dépistage de différents cancers. Ces ressources s'adressent tant aux accompagnants qu'aux personnes en situation de handicap directement.
www.firah.org/prevention-cancer
 → Boîte à outils D-Pistons

Enfants à besoin particulier, Processus Inclusif et Liens aux pairs – EPIL

La recherche EPIL a permis d'identifier des facilitateurs et des barrières à la construction des relations sociales entre les enfants à besoins éducatifs particuliers et leurs pairs. Les chercheurs ont également développé quatre livrets, en libre accès, qui présentent des exemples pratiques de telles situations. Ces documents sont à destination tant des professionnels que des parents ou de l'entourage.
www.firah.org/epil.html

Entraîner la compréhension de l'oral avec Audio Lingua

Des professeurs de l'académie de Versailles ont développé un dossier contenant des ressources à destination des équipes enseignantes ainsi que des ressources pour entraîner la compréhension de l'oral. Une capsule vidéo ainsi que des

fiches pratiques, réalisables en autonomie par les élèves, sont également disponibles.
langues.ac-versailles.fr → *enseigner, se former* → *Formations inter-langues* → *Les formations de l'inspection* → *Entraîner la compréhension de l'oral avec Audio Lingua*

INSIEME – Résolution pour des soins de santé adaptés

INSIEME a publié une résolution proposant 10 revendications. Ces revendications questionnent ce que signifie des soins adaptés aux personnes en situation de handicap, qui porte la responsabilité de l'état actuel et quelles sont les mesures à mettre en œuvres.
www.insieme.ch → *Thèmes* → *Santé et qualité de vie* → *Résolution pour des soins de santé adaptés*

La Chaux-de-Fonds – Exemple de brochure d'information aux parents en FALC

La ville de la Chaux-de-Fonds a créé une brochure d'information sur l'école à destination des parents. Cette brochure, en plus d'être proposée en plusieurs langues, a également été rédigée en langage facile à lire et à comprendre (FALC). Ces textes peuvent servir d'exemples pour faciliter et clarifier la communication avec les parents.
www.chaux-de-fonds.ch → *Ville pratique* → *Écoles, Formations* → *École obligatoire* → *Documents et liens*

Make Together – Rencontre entre jeunes avec et sans handicap

Projet développé par la PHBern et Insieme Suisse, il vise à favoriser les processus inclusifs dans différents domaines. Il cible en particulier les jeunes des classes régulières et spécialisées de la 5H à la 11H ; sous forme d'atelier, les

« makers » doivent créer avec leurs mains et leur imagination toute sorte de projets – de l'artisanat jusqu'à l'électronique high-tech, la palette est large. Le projet, via son site internet, propose également des consignes pour organiser de tels ateliers ainsi qu'une formation complémentaire destinée aux enseignant-e-s spécialisé-e-s.
<https://www.maketogether.ch/>

MARTE MEO : Une méthode de soutien au développement basée sur l'analyse d'interactions filmées (Baeriswyl-Rouiller, I., 2022)



Marte Meo, qui signifie « par ma propre force », est une méthode de soutien au développement basée sur l'analyse d'interactions filmées. Ce moyen permet de repérer les ressources, les compétences partiellement présentes et les besoins de stimulations des différentes personnes, afin de soutenir et d'activer un développement harmonieux dans les domaines socioémotionnels, communicatifs et du langage. Marte Meo peut être utilisée en parallèle avec d'autres méthodes thérapeutiques ou éducatives, et elle est particulièrement utile dans la collaboration avec les parents.

Elvio Fisler, Sabrina Delessert-Magnin, Morgane Schäfer et Laure-Anne Yerly

L'éducation numérique et la pédagogie spécialisée : les évolutions

Permalink : www.szh-csps.ch/r2022-06-08

Elvio Fisler
Responsable
cellCIPS

Sabrina Delessert-
Magnin
Morgane Schäfer
Laure-Anne Yerly
Coordinatrices
cellCIPS

Le Plan d'études romand (PER) s'inscrit dans son temps. Depuis mars 2021, l'éducation numérique est intégrée au parcours proposé aux élèves de nos écoles. Bien évidemment, quand cela est possible (la nuance est de taille), le PER est également une ressource et une référence pour nos collègues des établissements de pédagogie spécialisée.

Cette ÉduNum est conçue avant tout pour le cursus « ordinaire » ce qui est compréhensible. Mais est-elle vraiment adaptable ou adaptable à tous nos élèves ? Au sein des écoles spécialisées du Canton de Vaud, de nombreux projets en relation avec le numérique voient le jour. Nous souhaitons, ici, relever et valoriser les compétences déjà présentes sur le terrain relatives au PER en Éducation numérique. Ce dernier s'articule autour de 3 axes thématiques : les Usages, les Médias et la Science informatique.

Commençons par l'axe des Usages. Les élèves à besoins éducatifs particuliers sont souvent amenés à utiliser une technologie d'aide. Ils doivent apprendre à annoter dans des manuels scolaires, utiliser des dictionnaires numériques, rédiger des documents, ou gérer leurs fichiers. Ces apprentissages numériques sont des compétences nécessaires, mais étaient, jusqu'alors, extracurriculaires. Désormais, le PER ÉduNum permet de légitimer et valoriser une bonne partie de ces compétences !

Le confinement est un bel exemple. Les élèves dotés d'une technologie d'aide ont rapidement été autonomes dans le travail qu'ils devaient effectuer à distance. De plus,

leurs compétences ont pu être mises au profit de la fratrie.

Dans un second temps, certaines écoles promeuvent des activités en lien avec la Science informatique. L'utilisation de robots permet d'éduquer au numérique et par le numérique. Par exemple, l'utilisation de NAO, robot humanoïde, permet de travailler la socialisation et la communication. D'autres projets avec Thymio, robot éducatif, travaillent la programmation. Les élèves sont acteurs et porteurs du savoir.

Finalement, l'esprit critique face à la technologie, mis en valeur principalement dans l'axe des Médias, est une thématique très présente dans les écoles spécialisées. De nombreuses campagnes de prévention ont eu lieu, donnant naissance à des projets de création d'une culture numérique d'établissement.

Nous montrons ici un idéal, mais ceci n'est pas la réalité de l'ensemble des écoles spécialisées. L'utilisation du numérique est fréquemment dépendante de personnes spécifiques qui ont les compétences et la volonté de mettre en place de tels projets. C'est peut-être à ce niveau-là que des centres de compétences, comme la cellCIPS, ont leur rôle à jouer à l'avenir : généraliser des projets et des activités numériques pour les mettre au profit d'un plus large public. Ceci favorisera la montée en compétences des écoles afin de soutenir l'intégration des compétences numériques au bénéfice de tout apprentissage. Développer le numérique à l'école, cela est donc possible, autant dans l'ordinaire que dans le spécialisé.

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 ?

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@csp.ch, www.csp.ch/congres