



Inclusion postobligatoire

- Le leadership inclusif
- Une évaluation des apprentissages ou aux services des apprentissages ?



**Revue suisse
de pédagogie
spécialisée**

Sommaire

Melina Salamin Éditorial	3
Tour d'horizon	4
D'une revue à l'autre	6

DOSSIER

Lara Cucinotta et Nicola Rudelli Représentations du travail et valeurs professionnelles des adolescents ayant des besoins éducatifs particuliers	9
Nathalie Quartenoud et Nicolas Ruffieux L'autisme dans le degré tertiaire de l'éducation : une e-plateforme de soutien et d'information	16
Murielle Martin, Sylvie Ray-Kaeser et Aline Veyre Les défis de l'inclusion dans l'enseignement supérieur professionnalisant	24
Catherine Rausch et Stefan Spring Vie professionnelle des personnes en situation de handicap visuel	31
Catherine Andrey et Alexandre Waeber Diversifier les opportunités, élargir les horizons	38
Documentation du dossier	44

VARIA

Frédérique Rebetez et Serge Ramel Développer son école dans une visée inclusive : le leadership inclusif	46
François Gremion et Agnès Brahier Le soutien pédagogique spécialisé, au service des apprentissages ou à la botte de l'évaluation scolaire ?	53

TRIBUNE LIBRE

Mitri Luisier Faire entrer un carré dans un triangle!	66
Livres	64
Impressum	61

Melina Salamin

L'inclusion ne s'arrête pas à 20 ans... vraiment (!)?

Si les statistiques de la pédagogie spécialisée, soit de l'inclusion scolaire, sont bien documentées en Suisse, celles de l'inclusion post-obligatoire font défaut. La récente analyse de la mise en œuvre de la Convention relative aux droits des personnes handicapées pointe, en revanche, les défis – pour ne pas dire écueils, limites, voire retards – que notre pays doit encore relever en matière d'accès à la formation professionnelle, à l'enseignement supérieur et au marché du travail « ordinaire » (dit « primaire ») pour ce public cible¹.

Faut-il cependant s'appuyer sur des statistiques ou des analyses pour justifier l'urgence relative à l'inclusion des apprenant-e-s ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) et des personnes en situation de handicap de plus de 20 ans ? Comme l'ont fait Lara Cucinotta et Nicola Rudelli en explorant les représentations du concept de travail et les valeurs professionnelles d'adolescent-e-s du Tessin (1^{re} contribution de ce dossier thématique), nous prenons le parti de nous centrer sur les personnes concernées et leur entourage. Comment perçoivent-elles leur situation ? Quels sont leurs souhaits, leurs besoins, leurs envies ? Au-delà de leur savoir agir, ces personnes peuvent-elles (leur laissons-nous) et veulent-elles agir ? Interlocutrices fiables, valables, donnons-leur la parole ou les moyens et les occasions de s'exprimer et surtout écoutons-les.

De notre côté, nous pouvons défendre, faire valoir et promouvoir leurs droits – au niveau

de l'éducation et du travail notamment. Comme le montre la contribution de Nathalie Quartenoud et Nicolas Ruffieux, la sensibilisation, par l'intermédiaire d'une e-plateforme de soutien et d'information, est aussi de notre ressort. N'oublions pas non plus que des mesures d'aide existent, même au niveau tertiaire. En effet, comme l'article de Murielle Martin, Sylvie Ray-Kaeser et Aline Veyre le souligne, les apprenant-e-s ayant des BEP ont droit à des aménagements lors de leurs études – pour autant, bien évidemment que ces derniers ne modifient pas les objectifs du plan d'études. Rappelons à cet effet que le « traditionnel » 1/3 temps supplémentaire n'est de loin pas la seule possibilité, bien au contraire. Accordons-leur donc les mesures qu'ils et elles ont légalement et équitablement droit, selon leur(s) besoin(s) personnel(s).

Faisons-leur confiance et montrons-leur qu'ils et elles sont capables, tout en soutenant et renforçant leur pouvoir d'agir. Ensemble, coconstruisons leur avenir et leur parcours professionnel sur la base de leurs intérêts et volontés. La démarche de job coaching que nous décrivent Catherine Rausch et Stefan Spring est un moyen d'y parvenir. Laissons place à notre créativité, adaptons-nous aux situations, aux besoins réels et, à l'instar du projet décrit par Catherine Andrey et Alexandre Waeber, osons de nouvelles solutions là même où nous semblons percevoir une injonction et quels que soient l'âge, le genre ou le handicap de la personne. L'inclusion n'a pas de frontière si ce n'est celle qu'on édifie. (Re)plaçons l'altérité et la diversité au centre de notre société.



Dre Melina Salamin
Collaboratrice
scientifique
SZH/CSPS
melina.salamin@
csp.ch

¹ <https://www.edi.admin.ch/edi/fr/home/fachstellen/bfeh/droit/international0/menschenrechte.html> → international → ONU

Tour d'horizon

Agence Européenne – Profil relatif à la formation des enseignant-e-s à l'inclusion

L'Agence Européenne pour l'éducation adaptée et inclusive vient de publier un nouveau profil relatif à la formation des enseignant-e-s à l'inclusion. Celui-ci présente les valeurs fondamentales et les domaines de compétence considérés comme cruciaux pour tous et toutes les professionnel-le-s de l'éducation travaillant dans l'éducation inclusive, et ce à tous les niveaux du système éducatif. Il met plus particulièrement en évidence l'apprentissage professionnel collaboratif aux niveaux de l'école et de la communauté.

<https://www.european-agency.org/news/tpl4i-profile>

CH – Amélioration de l'accueil extra-familial

Sous la bannière de la Commission de la science, de l'éducation et de la culture du Conseil national (CSEC-CN), une nouvelle loi est mise en consultation pour continuer à améliorer l'accueil extrafamilial. Les nouveautés de ce projet sont considérables vu qu'il vise à permettre de mieux concilier vie familiale et professionnelle. En outre, il fait explicitement référence aux enfants en situation de handicap en demandant que ces prestations soient adaptées aux besoins de tous les enfants. Finalement la loi vise également à rendre les places d'accueil plus accessibles au niveau financier.

<https://www.parlament.ch/press-releases/Pages/mm-wbk-n-2022-05-17.aspx?lang=1036>

CH – Un verdict du Tribunal fédéral souligne la portée de la CDPH

Le Tribunal fédéral, lors d'une procédure de recours porté par une personne en situation de handicap et soutenu par Inclusion Handicap, a reconnu la portée de la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées (CDPH). L'article 27 (Travail et emploi) de ladite convention a notamment été évoqué. Ce dernier contraint les employeurs à prendre des mesures d'aménagements raisonnables sur le lieu de travail. Un premier pas vers un marché du travail plus inclusif ? Pour le moment en tout cas, le jugement est renvoyé à la Cour cantonale qui devra à nouveau statuer, mais cette fois en écoutant la plaignante par rapport aux aspects de discrimination liés au handicap.

<https://www.inclusion-handicap.ch/fr/medias/communiqués-de-presse/2022/handicap-et-discrimination-au-travail-678.html>

CH – Motion pour une révision partielle de la LHand

Une motion a été déposée par Manuela Weichelt (Verts/ZG) pour demander une révision partielle de la Loi sur l'égalité pour les handicapés (LHand). Cette révision fait suite au rapport de la mise en œuvre de la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées (CDPH). Les associations ainsi que le rapport mettent en exergue des manquements, notamment, dans la législation suisse. La motion vise à renforcer la protection des personnes en situation de handicap contre les discriminations causées par des prestataires privés.

https://www.parlament.ch/de/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaefte?AffairId=20223740&_fumanNewsletterId=227026:b1eeaf511280d9308b57c60dff5f11bd

CDIP – Nouvelle vice-présidence

Lors de leur assemblée plénière, les membres de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) ont désigné leur nouveau vice-président en la personne du conseiller d'État valaisan Christophe Darbellay. Il succède à son homologue vaudoise Cesla Amarelle, qui quitte la CDIP à la fin du mois de juin. La conseillère d'État Monica Gschwind, du canton de Bâle-Campagne, est pour sa part élue au Comité de la CDIP.

www.cdip.ch/fr/la-cdip/actualites/cp230622

CDIP – Intervention précoce intensive (IPI)

La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a décidé d'assumer la direction du projet relatif aux interventions précoces intensives (IPI) auprès d'enfants atteints du trouble du spectre autistique (TSA). L'objectif de ce projet lancé en 2019 est d'améliorer l'accessibilité des IPI pour les enfants concernés et leurs familles dans toute la Suisse, et de trouver à cet égard une solution de financement cohérente. Un rapport comparant différents modèles de financement met en avant la forme d'une Tâche commune RPT, qui permettrait de réglementer le financement par le biais de conventions-programmes entre chaque canton et la Confédération. Les cantons conserveront leur autonomie dans l'organisation de leurs offres IPI. Le Secrétariat général de la CDIP se chargera dans un futur proche de conduire les négociations avec l'Office fédéral des assurances sociales (OFAS) en vue de mettre au point une convention-programme cadre.

<https://www.cdip.ch/fr/la-cdip/actualites/290622>

BE – Révision de la loi sur l'école obligatoire

Un premier pas est franchi dans le canton de Berne. La révision de la loi sur l'école obligatoire amène les services d'enseignement ordinaire et spécialisé à fusionner et à être regroupés sous le même toit. Bien que ce soit une avancée vers une école inclusive et pour la perméabilité du système, la proportion d'élèves en classe dites séparées (spécialisées) ne sera pas impactée directement par ce changement législatif.

<https://insieme.ch/fr/news/petite-enfance-et-ecole/canton-de-berne-entree-en-vigueur-de-la-revision-de-la-loi-sur-lecole-obligatoire/>

VS – Vers une suppression du redoublement ?

Le grand conseil valaisan a récemment débattu une motion pour supprimer le redoublement à l'école obligatoire. La motion a été transformée en postulat. Les services de l'enseignement seront ainsi consultés prochainement. Ces débats mettent en exergue la difficulté d'unifier une vision de l'école sélective, orientée vers le « succès », avec une école plus égalitaire, inclusive et centrée sur l'apprentissage plutôt que les résultats. C'est maintenant au tour du Conseil d'Etat du Valais de reprendre le dossier. Affaire à suivre.

<https://parlement.vs.ch/app/fr/search/document/174936>

D'une revue à l'autre

Un échantillon des articles parus dans la Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik

Michael Börner & Hendrik Trescher (2022). Leben im Heim als Entfremdungserfahrung. Autobiografische Selbstkonstruktionen von Menschen mit geistiger Behinderung im höheren Lebensalter. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (7–8), 16–21.

Cet article présente et discute les résultats du projet de doctorat « Vivre avec une < déficience intellectuelle >. Ap-

proches biographiques des parcours et perspectives de vie de personnes âgées considérées comme déficientes intellectuelles » (Börner, 2023). L'étude est centrée sur des représentations (de soi) autobiographiques de personnes présentant une déficience intellectuelle qui ont dépassé l'âge de 65 ans. La contribution reprend et présente à titre d'exemple l'un des cas étudiés. Elle se focalise sur l'impact que peut avoir la vie en institution sur l'image de soi et les autres évolutions biographiques des personnes résidentes.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-07-02

Carina Bössing, Steffi Büttner, Ingy El Ismy & Katarina Prchal (2022). Erzählte Behinderung im Freiraum: Sexualität + ICH. Ein Beitrag über erzählte Liebe als erzähltes Leben. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (7–8), 30–35.

« Freiraum: Sexualität + ICH » (« Espace de liberté: Sexualité + MOI » ; en abrégé : « groupe Freiraum ») fait partie du projet de recherche « ReWiKs »1, soutenu par le

Centre fédéral d'éducation pour la santé. Le « groupe Freiraum » offre aux personnes qui ont des difficultés d'apprentissage la possibilité de se rencontrer en dehors de leurs foyers d'hébergement pour échanger sur la sexualité et l'autodétermination. Son objectif est de soutenir et de renforcer le sentiment d'efficacité personnelle des participant-e-s en leur permettant d'échanger entre eux. Avec la pandémie de Covid-19, l'espace de parole a été transféré vers un cadre virtuel, organisé de manière participative.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-07-04

Bettina Lindmeier (2022). Behinderung, Biografie, Erzählen. Die Arbeit mit einem Lebensbuch. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (7–8), 37–43.

Cet article part de l'hypothèse que l'on accorde moins de possibilités de raconter ou d'écouter aux personnes en si-

tuation de handicap qu'à celles sans handicap. C'est pourquoi de nombreuses personnes en situation de handicap ne développent qu'une compétence narrative limitée. Le livre de vie est un moyen en pédagogie spécialisée de travailler sur la biographie et d'encourager les personnes en situation de handicap à faire le récit de leurs expériences. Elles doivent être encouragées à percevoir leur propre biographie comme pertinente et digne d'être racontée.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-07-05

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 – Inclusion postobligatoire



Illustration : Peggy Adam

Lara Cucinotta et Nicola Rudelli

Représentations du travail et valeurs professionnelles des adolescents ayant des besoins éducatifs particuliers

Un regard sur la réalité du Tessin

Résumé

L'étude¹ explore les représentations du concept de travail et les valeurs professionnelles de 62 élèves du 4^e Cycle d'Orientation Pratique et Professionnelle (COP) du canton du Tessin et analyse les relations de ces deux variables avec des facteurs individuels et environnementaux, à savoir le genre, le lieu de naissance et le milieu de travail. Les résultats montrent que ces élèves identifient le travail comme ayant principalement des avantages économiques et psychologiques et qu'ils sont orientés vers le travail créatif.

Zusammenfassung

Die Studie untersucht die Repräsentationen des Konzepts Arbeit und die beruflichen Werte von 62 Schülerinnen und Schülern der 4. Orientierungsschule für Praxis und Beruf des Kantons Tessin. Sie analysiert das Verhältnis zwischen diesen beiden Variablen sowie individuellen und Umweltfaktoren wie Geschlecht, Geburtsort und Arbeitsumfeld. Die Resultate zeigen, dass die befragten Jugendlichen hauptsächlich die ökonomischen und psychologischen Vorteile der Arbeit sehen und dass sie sich insbesondere für kreative Arbeitsformen interessieren.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2022-09-01

Introduction

Le défi pour les enseignants impliqués dans l'accompagnement professionnel des adolescents ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) est d'offrir des opportunités pour que leur identité se construise et se consolide sur un marché du travail complexe et exigeant dont les modèles traditionnels d'inclusion professionnelle (qui visaient à placer la bonne personne au bon endroit) ne sont plus en mesure de répondre (Soresi, 2016).

Soresi (2016) identifie deux approches théoriques capables de répondre aux défis du marché actuel : la perspective sociocognitive, inspirée de Bandura (1986), et le *Life Design*

(Savickas et al., 2009). Dans la première approche, le sentiment d'efficacité personnelle, les attentes et les objectifs personnels sont considérés comme des aspects importants du développement professionnel d'un individu. La seconde approche, en utilisant des méthodes autobiographiques, met l'accent sur la capacité des personnes à construire leur parcours de vie et de carrière. Connaître les représentations du travail de la personne peut favoriser le processus de planification et être un outil d'orientation utile dans l'accompagnement de la définition d'objectifs réalisables et en adéquation avec les idées et valeurs de la personne (Ferrari et al., 2008).

¹ L'étude a été réalisée en tant que travail de diplôme pour le MAS en Pédagogie et Didactique Spéciale au Dipartimento Formazione Apprendimento (DFA) de la SUPSI et a reçu le prix *Fondazione Sant'Eugenio*.

Contexte de l'étude

À la fin de la scolarité obligatoire, les écoles spécialisées du Tessin offrent la possibilité

de suivre un 4^e Cycle d'Orientation Pratique et Professionnelle (COP). Alors que la scolarité obligatoire en écoles régulières se termine vers l'âge de 15 ans, en écoles spécialisées, le passage à ce quatrième cycle a lieu vers l'âge de 16 ans. Les possibilités pour les jeunes qui entreprennent le COP sont les suivantes² :

- *Cycle d'orientation professionnelle* : pour ceux qui sont capables d'entrer dans le monde du travail sans aide et qui ont des ressources cognitives suffisantes ainsi qu'un comportement adapté.
- *Cycle d'orientation pratique* : pour les élèves ayant des besoins éducatifs plus marqués que le premier groupe et/ou présentant des fragilités socioaffectives et pour lesquels un accompagnement éducatif est envisagé également en fin de scolarité. Lorsqu'ils quittent l'école, ils ont la possibilité d'être placés dans un atelier protégé « afin d'entamer un parcours de travail, avec ou sans formation, sans exclure la possibilité d'une formation future pouvant les réintégrer sur le marché libre du travail »³.
- *Cycle d'orientation protégé* : destiné aux élèves ayant des besoins de soutien importants, pour lesquels un projet éducatif est nécessaire afin de développer l'autonomie et le rythme de travail, renforcer les compétences sociales, de communication et maintenir les apprentissages fondamentaux. À la fin de la scolarité, les élèves peuvent poursuivre leur projet de vie dans un centre de jour ou un atelier protégé.

² Tiré du site de l'Institut des Écoles Spécialisées Cantionales du *Sottoceneri* : <https://www4.ti.ch/decs/ds/sps/isst/la-nostra-scuola/listituto/>

³ Repubblica e Cantone Ticino. (n.d.). *Catalogo dei servizi e delle prestazioni*. Laboratorio : https://www4.ti.ch/fileadmin/DSS/DASF/UI/PDF/Invalidi/Invalidi_adulti-Laboratorio.pdf

Dans les classes du COP, les activités scolaires visent à maintenir et renforcer les compétences déjà acquises en portant une attention particulière aux exigences du travail, à améliorer les compétences sociales et interpersonnelles, ainsi qu'à familiariser les élèves avec les règles du monde du travail et les différents secteurs professionnels auxquels ils pourraient avoir accès. Des stages collectifs et individuels sont proposés, dans le but de former les jeunes au travail, de renforcer les compétences transversales (p. ex. le sens de responsabilité, la capacité à travailler en équipe, la gestion du travail et du temps) et de leur faire découvrir différents contextes professionnels ainsi que de nouvelles professions.

Représentations du travail et valeurs professionnelles

Les représentations du travail sont l'ensemble des perceptions, élaborations et constructions de sens du concept de travail par les individus. Les recherches menées par l'équipe *Meaning of Working Research* (MOW, 1987) ont apporté une contribution pionnière à l'étude des représentations du travail chez les adultes. Cependant, ce n'est que récemment que les chercheurs ont commencé à explorer le concept de travail chez les jeunes tout-venant et les jeunes ou adultes en situation de handicap (Ferrari et al., 2009).

Les valeurs professionnelles guident l'individu et comblent ses besoins d'estime de soi, d'adaptation et de satisfaction personnelle (Rosso et al., 2010). Elles ont été classées en deux catégories : 1) les valeurs professionnelles intrinsèques « reliées à la réalisation d'états psychologiques et sociaux persistants », comme la créativité ou l'utilisation de ses propres capacités ; et 2) les valeurs professionnelles extrinsèques

liées à « des objectifs individuels et relatifs à un temps et un espace déterminés », comme le succès, la sécurité et le profit économique (Di Nuovo, 2008, pp. 17–18).

Au cours du développement, il peut y avoir une évolution des valeurs extrinsèques vers des valeurs intrinsèques (Di Nuovo, 2008). Cependant, lorsque les valeurs intrinsèques ne peuvent être satisfaites, la personne, même si ses valeurs sont devenues plus matures, est poussée à s'orienter vers des valeurs extrinsèques (Poláček, 1977). L'appartenance à une certaine classe sociale ou une prédisposition individuelle à rester ancré sur des opportunités concrètes semblent conditionner l'échec de la transition vers des valeurs intrinsèques, où prédominent les aspirations idéales (Di Nuovo, 2008).

Représentations du travail et valeurs professionnelles des adolescents et des personnes avec une déficience intellectuelle

Les idées, valeurs et décisions relatives au travail sont influencées par les représentations du travail que les jeunes construisent (Ferrari et al., 2009). En général, les adolescents conçoivent le travail comme un moyen de gagner de l'argent et non comme un moyen d'expression de soi dans le monde du travail (Chaves et al., 2004 ; Ferrari et al., 2009). Les études sur les représentations et les valeurs du travail chez les personnes présentant une déficience intellectuelle (DI) ont également révélé que, dans ce groupe, le travail est principalement décrit comme une source donnant des avantages économiques et que l'inclusion des personnes ayant une DI dans un contexte inclusif ou protégé n'entraîne pas nécessairement une modification des représentations du travail (Conyers et al., 1998 ; Ferrari et al., 2008 ; Gaymard, 2014). L'accent mis sur les aspects

purement économiques peut avoir comme conséquence le fait que les personnes qui n'ont pas encore d'emploi peuvent avoir des attentes élevées en matière de revenus et risquent de se heurter au problème des offres d'emploi limitées et à l'éventualité d'être placées dans un environnement de travail protégé (Gaymard, 2014). Le genre peut affecter les représentations du travail et les valeurs professionnelles des adolescents. De légères différences ont été observées entre les hommes, qui sont plus orientés vers les valeurs extrinsèques, et les femmes, qui sont plus enclines aux valeurs intrinsèques. En outre, celles qui sont plus motivées à étudier attribuent plus d'avantages intrinsèques au travail. Ces différences semblent s'atténuer à mesure que les obstacles d'employabilité liés au genre diminuent (Sinisalo, 2004 ; Ferrari et al., 2009). La motivation à étudier et l'origine migratoire peuvent également influencer sur les valeurs professionnelles exprimées (Hirschi, 2010).

Objectifs de l'étude

La recherche a exploré les constructions du concept de travail et les valeurs professionnelles des élèves du COP et a analysé les relations de ces deux variables avec des facteurs individuels et environnementaux (genre, lieu de naissance et contexte de stage).

Participants et outils de mesure

Soixante-deux élèves (28 filles et 34 garçons), âgés de 15 et 19 ans ($M=16,83$; $SD=0,87$), et fréquentant le COP des écoles spécialisées du Tessin ont participé à l'étude. La plupart des élèves ($n=59$) présente une DI, dont 76,3 % une DI légère et 23,7 % une DI modérée. Quarante élèves sont de nationalité suisse et 22 de nationalité étrangère.

Pour mesurer les représentations du travail, une approche qualitative a été utilisée. Les élèves ont répondu par écrit à deux questions ouvertes⁴, avec la possibilité d'avoir un soutien à la compréhension de la part de la première autrice. L'analyse des réponses a été effectuée sur la base du système de codage utilisé par Ferrari et al. (2008, 2009), qui comprend des catégories telles que les avantages économiques, les avantages psychologiques et les opportunités de croissance.

Le questionnaire « Mes valeurs professionnelles » (Soresi & Nota, 2001) a été utilisé pour mesurer les valeurs professionnelles. Les réponses aux 34 items sont données sur une échelle de Likert à 5 points⁵. L'élève est invité à indiquer l'importance qu'il accorde à un certain nombre d'aspects liés au travail (p. ex. obtenir un salaire élevé, être parmi les autres ou changer souvent d'activité). Les scores sont répartis en 7 échelles : prestige, altruisme, travail d'équipe, gain et sécurité financière, utilisation des compétences, autorité et créativité.

Les données personnelles (âge, nationalité, degré de DI) et les expériences de stages (p. ex. fréquence et lieu) ont été recueillies auprès des enseignants.

Les représentations du travail mettent principalement en évidence des éléments liés aux avantages économiques et psychologiques.

Résultats

Tous les participants ont décrit le travail en termes de caractéristiques positives. Les représentations du travail mettent principale-

ment en évidence des éléments liés aux avantages économiques (n=37 ; 59,7 %) et psychologiques (n=26 ; 41,9 %). Les représentations comme une opportunité de croissance personnelle (n=9 ; 14,5 %) et d'accroissement des compétences et des connaissances (n=6 ; 9,7 %) ont été moins fréquemment mentionnées. Les résultats s'alignent avec ceux d'études précédentes portant sur les adolescents et les personnes avec une DI (Chaves et al., 2004 ; Ferrari et al., 2008 ; Gaymard, 2014). Certains élèves (n=10 ; 16,1 %) ont défini le travail en termes de « vie » et de « futur ». Ces résultats semblent montrer que le travail est pris en compte dans le processus de transition vers l'âge adulte, même si les représentations plus fréquemment mentionnées sont axées sur le fait de gagner de l'argent.

Les données sur les valeurs professionnelles confirment l'importance attribuée par les élèves aux gains et à la sécurité (M=50,6 ; SD=9,13), mais elles montrent aussi qu'ils attachent une grande valeur au travail créatif (M=51,50 ; SD=8,68), qui peut donner la satisfaction de voir un produit fini. Les valeurs professionnelles telles que l'altruisme (M=49,44 ; SD=8,34) et le fait d'avoir un emploi qui donne du prestige (M=48,96 ; SD=7,00) sont également considérées comme importantes. Les élèves accordent moins de valeur à un emploi qui implique l'utilisation de ses propres compétences (M=46,74 ; SD=6,93), ainsi qu'au travail en équipe (M=46,60 ; SD=9,72).

Contrairement aux observations de Sinisalo (2004) et de Ferrari et al. (2009), aucune différence significative n'est apparue entre les représentations du travail des étudiantes et des étudiants. Les deux groupes ont souligné les avantages de l'indépendance économique et du bien-être psychologique liés au travail. En ce qui concerne les

⁴ « Que représente pour toi le travail ? » ; « Que signifie pour toi de pouvoir travailler ? »

⁵ Des images (représentées par un pouce en haut/en bas) ont été ajoutées pour faciliter la compréhension.

valeurs professionnelles, on observe toutefois des différences liées au genre. Les étudiantes attachent plus d'importance à la valeur des gains et de la sécurité ($U=296$; $p=0,03$), tandis que les étudiants attachent plus d'importance à un emploi qui implique l'utilisation de leurs compétences ($U=297$; $p=0,03$). Ces résultats diffèrent de ceux rapportés par Konrad et al. (2000). Une explication possible est qu'une différenciation des valeurs entre les deux sexes n'a pas encore eu lieu dans ce groupe ou que les efforts des institutions pour promouvoir l'égalité des chances ont eu un effet. Une recherche longitudinale sur ces aspects pourrait être utile pour vérifier les changements éventuels dans le système de valeurs professionnelles des participants.

Contrairement aux résultats de Hirschi (2010), aucune différence significative n'est apparue entre les représentations du concept de travail et les valeurs professionnelles des élèves nés en Suisse ($n=46$) et ceux nés à l'étranger ($n=16$).

Au niveau des représentations, aucune différence n'a été observée entre les élèves qui ont effectué leur stage en milieu protégé (groupe AP) et ceux orientés vers le marché libre (groupe ANP)⁶. Les données obtenues sont en accord avec celles de Ferrari et al. (2008), pour qui le contexte de travail ne semble pas influencer les représentations. Ces auteurs émettent l'hypothèse que cet aspect peut découler d'une absence de stimulation à la réflexion et à l'auto-évaluation

des expériences professionnelles dans l'échantillon considéré. Cette réflexion nous semble ne s'appliquer que partiellement à l'expérience des étudiants du COP. L'absence de différences significatives pourrait être déterminée par le fait que : les élèves du COP ne sont pas encore insérés dans des environnements de travail bien définis ; ou tous les élèves de l'AP ont également effectué des expériences de travail dans des environnements non protégés ; ou les ateliers protégés du canton du Tessin sont en mesure d'offrir de réelles solutions d'intégration dans le monde productif.

En revanche, des différences émergent dans l'analyse des valeurs professionnelles. Les scores relatifs à la valeur « Prestige » obtenus par le groupe AP ($Mdn=53,00$) sont significativement plus élevés que les scores obtenus par le groupe ANP ($Mdn=46$; $U=172,5$; $p=0,01$). Il en va de même pour la valeur « Créativité », pour laquelle le groupe AP ($Mdn=55,00$) a exprimé un plus grand intérêt que le groupe ANP ($Mdn=50,00$; $U=199,5$; $p=0,02$). On peut émettre l'hypothèse que les élèves du groupe AP sont plus intéressés par le fait d'être appréciés par les autres pour leur travail, qu'ils accordent plus de valeur à la dimension sociale du travail et qu'ils sont plus orientés vers un emploi dans lequel le résultat de leur travail est visible.

Limites

L'instrument de mesure utilisé pour récolter les définitions du concept de travail n'était peut-être pas assez sensible pour recueillir les conceptions que les jeunes, surtout ceux qui rencontrent plus de difficultés verbales, auraient vraiment voulu exprimer. L'instrument de mesure des valeurs du travail, quant à lui, a été conçu pour des jeunes sans BEP et, malgré les adaptations apportées et la

⁶ Le nombre de jours de stage en milieu protégé et non protégé a été calculé pour chaque stagiaire. Ensuite, chacun a été placé dans un de deux groupes, selon le contexte dans lequel il avait effectué le plus de jours de stage. Les élèves du groupe AP ont effectué leurs stages qu'en milieux protégés, alors que les élèves du groupe ANP ont effectué 87,7 % des jours de stage en milieu non protégés.

validation sociale effectuée, certains enseignants ont signalé la difficulté de quelques participants à comprendre les items dans lesquels il y avait une double négation.

Conclusion

Cette étude a permis d'investiguer les représentations du concept de travail et des valeurs professionnelles des élèves du COP et d'analyser comment ces deux variables sont liées à des facteurs individuels et environnementaux.

Les résultats obtenus montrent que, indépendamment de l'âge, de la nationalité et du sexe, la majorité des élèves se représentent le travail avant tout comme une source de revenus et de sécurité. Une sécurité que la *liquidité* de la société actuelle (Bauman, 2012) ne garantit pas et dans laquelle on observe une fragmentation de l'identité, qui est encore plus importante dans le milieu du travail (Lo Presti, 2017). Dans ce contexte, ce sont les populations les plus fragiles qui sont les plus menacées. En dépit des intentions politiques et sociales liées à la question de l'intégration, les chances des apprenants ayant des BEP à exercer et poursuivre le « travail de la vie » pourraient être faibles, et ceci malgré les efforts déployés par les élèves pour terminer une formation.

Les chances des apprenants ayant des BEP à exercer et poursuivre le « travail de la vie » pourraient être faibles, malgré les efforts qu'ils déploient pour terminer une formation.

La COP doit s'afficher comme une opportunité non seulement de formation au travail, mais aussi comme un lieu de transi-

tion, où la réflexion dans et pour le travail devient une matière scolaire. Conformément aux nouveaux paradigmes de l'orientation, la question « Que représente pour vous le travail ? » doit devenir une occasion de réfléchir « sur le travail » (Palma, 2018, p. 48), afin de permettre aux apprenants de placer « l'identité elle-même comme objet d'une recherche continue » et de renforcer « la capacité d'imaginer et de construire son propre parcours qui se concrétise à partir du questionnement de soi » (Lo Presti, 2017, p. 16).

Références

- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359–373.
- Bauman, Z. (2012). *Modernità liquida*. Laterza.
- Chaves, A. P., Diemer, M. A., Blustein, D. L., Gallagher, L. A., DeVoy, J. E., Casares, M. T., & Perry, J. C. (2004). Conceptions of Work: The View From Urban Youth. *Journal of Counseling Psychology*, 51(3), 275. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.51.3.275>
- Conyers, L. M., Koch, L. C., & Szymanski, E. M. (1998). Life span perspective on disability and work: A qualitative study. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 42, 51–75.
- Di Nuovo, S. (Ed.). (2008). *Riscoprire i valori: un approccio di ricerca psicosociale*. Città Aperta Edizioni.
- Ferrari, L., Nota, L., & Soresi, S. (2008). Conceptions of work in Italian adults with intellectual disability. *Journal of Career Development*, 34(4), 438–464. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.837.2669&rep=rep1&type=pdf>

- Ferrari, L., Nota, L., Soresi, S., Blustein, D., Murphy, K. A., & Kenna, A. C. (2009). Constructions of Work Among Adolescents in Transition. *Journal of Career Assessment, 17*, 99–115. <https://doi.org/10.1177%2F1069072708325829>
- Gaymard, S. (2014). Social representation of work by women and girls with intellectual disabilities. *Life Span and Disability, 17*(2), 145–173. http://okina.univ-angers.fr/publications/ua10110/1/gaymard_2014.pdf
- Hirschi, A. (2010). Positive adolescent career development: The role of intrinsic and extrinsic work values. *The Career Development Quarterly, 58*(3), 276–287. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2010.tb00193.x>
- Konrad, A. M., Ritchie, J. E., Jr., Lieb, P., & Corrigan, E. (2000). Sex differences and similarities in job attribute preferences: a meta-analysis. *Psychological bulletin, 126*(4), 593–641. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.4.593>
- Lo Presti, F. (2017). *Educare alla ricerca di sé per la gestione del cambiamento*. <http://www.metisjournal.it/metis/anno-vii-numero-1-062017-lavoro-liquido/202-saggi/949-2017-06-26-14-09-10.html>
- MOW International Research Team (1987). *The meaning of working*. Academic Press.
- Palma, M. L. (2018). Verso una pedagogia del lavoro: spunti di riflessione per pensare il rapporto tra formazione e lavoro. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education, 13*(3), 27–54.
- Poláček, K. (1977). Maturità professionale: teoria, misurazione, e promozione. *Orientamenti Pedagogici, 5*, 840–856.
- Repubblica e Cantone Ticino. (n.d.). *L'Istituto delle Scuole Speciali Cantionali del Sottoceneri*. <https://www4.ti.ch/decs/dssps/isst/la-nostra-scuola/listituto/>
- Rosso, B. D., Dekas, K. H., & Wrzesniewski, A. (2010). On the Meaning of Work: A Theoretical Integration and Review. *Research in Organizational Behavior, 30*, 91–127. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2010.09.001>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior, 75*(3), 239–250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Sinisalo, P. (2004). Changing work values and expressed educational plans of adolescents: A cross-sectional follow up of three cohorts in Finland. *European Journal of Psychology of Education, 3*, 227–236. <https://doi.org/10.1007/BF03173221>
- Soresi, S., & Nota, L. (2001). *Optimist: Portafoglio per l'orientamento dagli 11 ai 14 anni*. ITER, Institute for training education and research.
- Soresi, S. (2016). *Psicologia delle disabilità e dell'inclusione*. Il Mulino.



Lara Cucinotta
Enseignante spécialisée
Fondazione Sant'Angelo di Loverciano
lcucinotta@loverciano.ch



Nicola Rudelli
Chargé d'enseignement
DFA-SUPSI, Centro di competenze Bisogni
educativi scuola e società (CCBESS)
nicola.rudelli@sups.ch

Nathalie Quartenoud et Nicolas Ruffieux

L'autisme dans le degré tertiaire de l'éducation : une e-plateforme de soutien et d'information

Résumé

Le projet « Autism&UniSwiss » a permis de développer la première e-plateforme d'information sur le trouble du spectre de l'autisme à l'Université en Suisse (www.unifr.ch/go/autism). Cette e-plateforme explicite les défis fréquents, principalement d'ordre non-académiques, pour les étudiants concernés, leurs pairs, le personnel enseignant et administratif, ainsi que des solutions concrètes pour chacun. Elle doit permettre de faciliter la transition avant, pendant et après les études au niveau tertiaire, en vue d'une meilleure participation sociale pour optimiser l'insertion sur le marché du travail.

Zusammenfassung

Das Projekt «Autism & UniSwiss» ermöglichte die Entwicklung der ersten Schweizer E-Plattform für Informationen über Autismus-Spektrum-Störungen an der Universität (www.unifr.ch/go/autism). Auf der Plattform werden die häufigsten, vorwiegend ausserakademischen Fragen aufgegriffen, denen die Studierenden mit Autismus, ihre Peers, die Dozierenden und das administrative Personal gegenüberstehen. Darüber hinaus werden Lösungen für alle Beteiligten aufgezeigt. Die E-Plattform soll den Übergang vor, während und nach dem Studium auf Tertiärstufe erleichtern, um eine bessere soziale Teilhabe zu ermöglichen und so die Eingliederung in den Arbeitsmarkt zu optimieren.

Permalink : www.szh-csps.ch/r2022-09-02

Contexte et chiffres

Si le domaine de l'autisme bénéficie d'un intérêt scientifique soutenu, le degré tertiaire de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes autistes¹ sont restés longtemps victimes d'une attention limitée (Fabri & Andrews, 2015). L'estimation de la prévalence du trouble du spectre autistique (TSA) fait l'objet de grands écarts internationaux. Un consensus fréquent l'établit néanmoins autour d'une personne sur 100 dans la population générale (Delobel-Ayoub et al., 2020). Cette prévalence montre une tendance croissante, particulièrement dans la reconnaissance du TSA sans déficience intellectuelle associée, plus connu sous le

¹ Cet article utilisera différentes formulations sans prise de position fixe sur la nomenclature liée à l'autisme.

nom de syndrome d'Asperger (Van Hees et al., 2015). En effet, alors que 55 % des personnes diagnostiquées présentent une déficience intellectuelle, le développement cognitif des autres est dans la norme, voire supérieur pour 3 % d'entre elles (Charman et al., 2011). Il existe un paradoxe entre le niveau intellectuel évalué globalement plus bas que la moyenne et l'hyperperformance dans certains domaines évalués de l'intelligence, ce qui rend le diagnostic particulièrement complexe à poser. Ce déséquilibre apparaît également dans la population estudiantine avec autisme, à travers des résultats académiques souvent bons, alors que des difficultés sociales, sensorielles et exécutives persistent (Gurbuz et al., 2019).

La Suisse ne dispose pas de statistiques concernant l'autisme dans le degré

tertiaire². En revanche, les données des pays aux fonctionnements analogues permettent d'estimer le nombre d'étudiants TSA à 0,45 % (Bakker et al., 2019). Concrètement, cette proportion indique par exemple la présence probable d'une cinquantaine d'étudiants TSA à l'Université de Fribourg et plus d'une centaine à l'Université de Zürich. Dans la mesure où de nombreux étudiants concernés n'annoncent pas leur autisme au début de leurs études ou ne sont pas diagnostiqués, il est probable que ces estimations soient encore trop basses (Gurbuz et al., 2019). Compte tenu du parcours jalonné d'embûches déjà surmonté pour arriver à ce stade de formation, beaucoup d'étudiants TSA restent en effet dans l'ombre à leur entrée puis tout au long de leur cursus académique, sans solliciter le soutien dont ils seraient pourtant en droit de bénéficier.

Défis fréquents pour les étudiants autistes

Les personnes autistes sont souvent attirées par des études universitaires en raison de leurs intérêts spécifiques et de leurs hautes compétences académiques (Hamilton et al., 2016 ; Van Hees et al., 2015). Malgré ces conditions favorables, elles sont statistiquement plus à risque d'échec prématuré dans leur cursus que leurs pairs (Jackson et al., 2018). Des difficultés en lien avec leur profil de fonctionnement, auxquelles peuvent s'ajouter un certain nombre d'obstacles environnementaux, sont, de fait, susceptibles de prendre la priorité sur les compétences effectives, résultant en une situation dite de « handicap » au sens d'un écart entre le

niveau de réalisation et le potentiel réel (Fougeyrollas, 2016).

Les étudiants autistes relèvent principalement des difficultés dans la gestion des transitions et des changements, l'intégration des consignes, le fonctionnement exécutif (priorisation, planification d'un objectif à long terme), les relations sociales, le traitement des informations sensorielles (hyper-/hyposensibilité), les compétences de vie fonctionnelles et le degré approprié de concentration (Hamilton et al., 2016 ; Lambe et al., 2019). Des difficultés d'orientation spatiale ou de recherche d'informations importantes pour réaliser leur cursus peuvent s'ajouter à cette liste.

Concrètement, certaines caractéristiques emblématiques de la vie universitaire comme la liberté académique, la socialisation en dehors des cours et durant les travaux de groupe ou la vie en collocation se révèlent souvent plus problématiques pour les étudiants autistes que les exigences fixées par les programmes d'études (Chiang et al., 2017 ; Lambe et al., 2019).

Question sociale

Les personnes autistes sans déficience intellectuelle associée rencontrent souvent des difficultés à entrer sur le marché du travail. Le taux d'employabilité des adultes autistes en Grande-Bretagne se situe par exemple à 22 %, un taux largement inférieur à celui des personnes neurotypiques (ONS, 2020). Des risques accrus de comorbidités induites par le stress découlent en sus de ces difficultés (Van Hees et al., 2015).

Un accompagnement des étudiants autistes permettrait de diminuer ce risque d'échec. De cette logique se dégagent des enjeux sociopolitiques cruciaux. En effet, l'obtention d'un diplôme est un facteur prédictif fort du potentiel d'employabilité,

² Le degré tertiaire du système éducatif suisse comprend les hautes écoles universitaires, les hautes écoles spécialisées, les hautes écoles pédagogiques ainsi que la formation professionnelle supérieure.

d'indépendance financière et de vie autonome (Jackson et al., 2018).

Au-delà des considérations éthiques y relatives, des bénéfices économiques découleraient d'une telle démarche puisque beaucoup de jeunes concernés pourraient faire émerger leur plein potentiel d'employabilité à la suite de leur certification, moyennant un minimum de mesures de soutien durant leur cursus. Une étude britannique estime en effet que les soutiens financiers se montent à l'équivalent de plus d'un million de francs suisses par personne autiste non intégrée sur le marché du travail (Buescher et al., 2014).

Changement de paradigmes

Dans une vision plus large, ce n'est plus aujourd'hui uniquement une question de volonté, puisque diverses législations³ soutiennent cette nouvelle vision de l'inclusion (pour une revue de la question, voir Meier-Popa & Salamin, 2021). Le Conseil fédéral a lui-même rappelé l'importance du soutien optimisé du potentiel des jeunes adultes présentant un TSA à travers leur formation à des fins d'employabilité (Conseil Fédéral, 2018).

Pour l'heure, les services « Études et Handicap » du degré tertiaire octroient l'accès aux aménagements raisonnables destinés à compenser les désavantages induits par le handicap tout en préservant le niveau d'exigences. Le pas restant se des-

³ Articles 8 et 62 de la Constitution fédérale sur l'interdiction des discriminations et le soutien à la formation spécialisée jusqu'à vingt ans (Confédération, 2002) ; Loi sur l'égalité pour les personnes handicapées (LHand, 2004) ; Articles 2 et 9 sur les aménagements raisonnables de la Convention de l'ONU (2006) relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) ; Rapport du conseil fédéral sur l'autisme (2018) ; Concordat sur la pédagogie spécialisée (2011) ; Convention intercantonale relative aux institutions sociales (CIIS)

sine comme un changement de paradigme, passant d'une vision de « compensation » à une vision de neurodiversité perçue comme une norme académique enrichissante (Chamak, 2015). Au niveau des moyens concrets d'implémentation, la conception universelle de l'apprentissage donne des clés de lecture intéressantes pour cette nouvelle dynamique d'enseignement, favorisant l'engagement proactif des apprenants et les voies d'enseignement variées (Burgstahler & Russo-Gleicher, 2015). De nombreux pays ont déjà mis en place des programmes destinés à réduire l'inégalité des chances pour les jeunes autistes, tels que des programmes d'accompagnement hebdomadaires, de mentorat par les pairs, des séjours préparatoires ou des salles de repos sensoriel (Carpenter et al., 2019 ; Leach, 2019).

Autisme&UniSwiss : première e-plateforme à Fribourg

La réalité universitaire ne faisant jusqu'ici pas écho à ces ambitions, le projet « Autism&UniSwiss » a été développé afin de remplir ce mandat, sur les pas du projet européen éponyme⁴.

La première e-plateforme suisse a ainsi été développée et mise en ligne en 2021 à l'Université de Fribourg⁵. Cette plateforme a pour objectif principal de soutenir les étudiants TSA dans la recherche d'informations tangibles et de conseils pour leurs cursus universitaires. En cible secondaire, mais non moins importante, la plateforme vise à donner les informations utiles aux pairs neurotypiques, ainsi qu'au personnel enseignant et administratif, souvent démuni face à ce nouveau type de demandes et de besoins spécifiques. Elle est en accès libre pour les

⁴ www.autism-uni.org

⁵ www.unifr.ch/go/autism

personnes internes et externes à l'Université. La philosophie générale de la plateforme est d'informer le personnel académique et administratif plutôt que de préconcevoir l'inclusion comme une évidence.

La forme et le fond

L'e-plateforme se caractérise par un design épuré et propose une interface logique à manipuler afin de simplifier la recherche d'informations et de synthétiser les aspects essentiels (Figure 1). Les contenus possèdent une structure répétitive. Ils sont répartis en six sections principales :

1. avant l'Université ;
2. pendant les études ;
3. après les études ;
4. l'autisme à l'Université ;
5. témoignages ;
6. localisation des bâtiments.

Chacune de ces sections détaille le contexte général, le lien avec le lecteur, les questions à se poser, les conseils pratiques, les étapes immédiates et les soutiens existants.

La rédaction des contenus est directe, factuelle et non jugeante (Figure 2). Des étudiants TSA ont par ailleurs été impliqués lors de la réflexion sur les contenus et la relecture. De nombreuses infographies sont disponibles afin de récapituler visuellement les informations complexes (Figure 3).

Le numérique au service de la communication

La modalité numérique permet aux étudiants autistes d'accéder aux informations essentielles à leur rythme et selon leurs préoccupations, sans nécessité d'interaction sociale immédiate. Un soin particulier a été apporté à la rédaction de contenus liés aux mécanismes d'apprentissage, aux aspects administratifs et aux enjeux extra-académiques. On y trouve par exemple des éclaircissements concrets à propos de la planification du travail autonome et des délais, du choix de crédits ECTS et des types d'enseignement, des stratégies d'organisation, de la gestion des indices sociaux et du stress, des défis liés à l'autisme comme la communication ou la déclaration de son



Figure 1 : Design de l'e-plateforme



POUR BIEN COMMUNIQUER AVEC UNE PERSONNE AUTISTE



PARLEZ EN TERMES CLAIRS
Évitez les ambiguïtés langagières, sous-entendus, ironies ou expressions imagées



**EXPLICITEZ LES INFORMATIONS COMPLEXES
L'UNE APRÈS L'AUTRE**



**COMMUNIQUEZ LES DIFFÉRENTES POSSIBILITÉS
S'IL Y A UN CHOIX**




DITES LES INFORMATIONS À VOIX HAUTE
Les mimiques sont difficiles à comprendre



**LES PERSONNES AUTISTES SONT SOUVENT TRÈS
FRANCHES**
Cela simplifie la communication mais peut surprendre

CREATED BY AUTISMUNIFRIBOURG


Figure 2 : Exemple de contenus



RÉPARTITION DES CRÉDITS ECTS


BACHELOR
= 180 CRÉDITS ECTS
= 3 ANNÉES D'ÉTUDES
= 6 SEMESTRES

MASTER
= 90 OU 120 CRÉDITS ECTS
= 1,5 - 2 ANS D'ÉTUDES
= 3 OU 4 SEMESTRES



1 SEMESTRE
= 30 CRÉDITS
= 5 À 10 COURS

1 COURS
= 3 À 5 CRÉDITS



1 CRÉDIT
= 30 HEURES DE TRAVAIL
= PARTICIPATION AUX COURS
+ TRAVAUX + PRÉPARATION
DES EXAMENS

CREATED BY AUTISMUNIFRIBOURG

Figure 3 : Exemple d'infographie

autisme. Pour Fribourg, un chapitre a été ajouté pour faciliter l'orientation entre les nombreux bâtiments dans cette ville estudiantine en utilisant des photographies géolocalisées, avec un focus sur les endroits calmes pour se reposer sensoriellement.

Une rubrique explicative est destinée plus spécifiquement aux enseignants, aux pairs et au personnel administratif afin de minimiser les possibilités de malentendus et de fournir des informations scientifiques concernant les nombreux clichés encore souvent liés à l'autisme. Ainsi, la liberté du rythme de recherche d'informations induite par l'offre numérique se révèle comme un outil de sensibilisation qui permet à chacun, avec et sans autisme, de trouver des réponses sans pression sociale.

Enfin, les témoignages publiés constituent de précieux outils donnant à l'autisme un visage incarné par des personnes et des anecdotes concrètes. Ils contribuent en outre à procurer aux étudiants TSA un certain sentiment d'appartenance.

L'e-plateforme, bientôt traduite en allemand et en anglais, permettra à l'équipe « Autism&UniSwiss » de rassembler les étudiants qui le souhaitent pour des workshops ciblés, de développer un projet de coaching par les pairs, ainsi que diverses actions de formation et communication pour le personnel enseignant et les pairs neurotypiques.

Conclusion

Ce premier projet helvétique permet de poser des jalons de réflexion dans le domaine de la neurodiversité au niveau tertiaire des études. En effet, au vu des prévalences précitées, les enseignants du degré tertiaire rencontrent tous, au cours de leur carrière, cette nouvelle mixité de profils d'étudiants, sans forcément avoir les clés de compréhension nécessaires

Certaines craintes fréquemment évoquées comme le nivellement de l'excellence académique par le bas sont adressées par la plateforme de façon informative. On sait aujourd'hui que la neurodiversité amène avec elle une plus-value pour les milieux académiques et que les profils autistiques sont particulièrement recherchés dans certains domaines professionnels.

Enfin, le projet fribourgeois, financé par le Fonds d'innovation de l'Université de Fribourg, a permis de fédérer différents services de l'Université autour d'une même ambition dans une dynamique résolument transdisciplinaire. Elle se montre efficace pour une mise en contact des bonnes personnes par voie directe et permet de montrer la possibilité d'un environnement académique ouvert.

Cette e-plateforme fribourgeoise constitue maintenant une base que l'équipe « Autism&UniSwiss » est prête à coordonner pour des répliques à d'autres institutions afin de toucher le plus grand nombre dans une dynamique constructive et inclusive commune.



Un article largement identique a été publié en allemand dans la *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* (2020, Jg.26, 10, p. 9-16).

Références

- Bakker, T., Krabbendam, L., Bhulai, S., & Begeer, S. (2019). Background and enrollment characteristics of students with autism in higher education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 67(March), 101424. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.101424>
- Buescher, A. V. S., Cidav, Z., Knapp, M., & Mandell, D. S. (2014). Costs of autism spectrum disorders in the United Kingdom and the United States. *JAMA Pediatrics*, 168(8), 721-728. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2014.210>
- Burgstahler, S., & Russo-Gleicher, R. J. (2015). Applying Universal Design to Address the Needs of Postsecondary Students on the Autism Spectrum. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(2), 199-212. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1074670.pdf>
- Carpenter, B., Happé, F., & Egerton, J. (2019). *Girls and Autism. Educational, Family and Personal Perspectives*. Routledge.
- Chamak, B. (2015). Le concept de neurodiversité ou l'éloge de la différence. In C. Déchamp-Le Roux & F. Rafael (Eds.), *Santé mentale : guérison et rétablissement: Regards croisés* (pp. 63-69). John Libbe.
- Charman, T., Pickles, A., Simonoff, E., Chandler, S., Loucas, T., & Baird, G. (2011). IQ in children with autism spectrum disorders: Data from the Special Needs and Autism Project (SNAP). *Psychological Medicine*, 41(3), 619-627. <https://doi.org/10.1017/S0033291710000991>
- Chiang, H.-M., Ni, X., & Lee, Y.-S. (2017). Life Skills Training for Middle and High School Students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(4), 1113-1121. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3028-1>
- Conseil Fédéral. (2018). *Rapport sur les troubles du spectre de l'autisme. Mesures à prendre en Suisse pour améliorer la pose de diagnostic, le traitement et l'accompagnement des personnes présentant des troubles du spectre de l'autisme*. <https://www.news.admin.ch/news/message/attachments/54034.pdf>
- Delobel-Ayoub, M., Saemundsen, E., Gissler, M., Ego, A., Moilanen, I., Ebeling, H., Rafnsson, V., Klapouszczak, D., Thorsteinsson, E., Arnaldsdóttir, K. M., Roge, B., Arnaud, C., & Schendel, D. (2020). Prevalence of Autism Spectrum Disorder in 7-9-Year-Old Children in Denmark, Finland, France and Iceland: A Population-Based Registries Approach Within the ASDEU Project. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(3), 949-959. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04328-y>
- Fabri, M., & Andrews, P. (2015). *Autism&Uni, literature Review Report*. <http://www.autism-uni.org/wp-content/uploads/2016/02/D2.1-AutismUni-Literature-Review-Report.pdf>
- Fougeyrollas, P. (2016). Influence d'une conception sociale, interactionniste et situationnelle du handicap au sein d'un mécanisme de suivi de la mise en œuvre du droit à l'égalité : le modèle québécois. *Revue Française Des Affaires Sociales*, 1(4), 51-61. <https://doi.org/10.3917/rfas.164.0051>
- Gurbuz, E., Hanley, M., & Riby, D. M. (2019). University Students with Autism: The Social and Academic Experiences of University in the UK. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(2), 617-631. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3741-4>

- Hamilton, J., Stevens, G., & Girdler, S. (2016). Becoming a Mentor: The Impact of Training and the Experience of Mentoring University Students on the Autism Spectrum. *PLoS ONE*, *11*(4), 1-13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0153204>
- Jackson, S. L. J., Hart, L., & Volkmar, F. R. (2018). Preface: Special Issue—College Experiences for Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *48*(3), 639-642. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3463-7>
- Lambe, S., Russell, A., Butler, C., Fletcher, S., Ashwin, C., & Brosnan, M. (2019). Autism and the transition to university from the student perspective. *Autism*, *23*(6), 1531–1541. <https://doi.org/10.1177/1362361318803935>
- Leach, S. (2019). *Autism Mentorship Initiative*. <https://www.sfu.ca/students/accessible-learning/programs-and-services/autism-mentorship-program.html>
- Meier-Popa, O., & Salamin, M. (2021). *L'accessibilité et la conception universelle dans l'éducation*. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (2), 54-61.
- Office for National Statistics (ONS). (2020). *Outcomes for disabled people in the UK: 2020*. <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/healthandsocialcare/disability/articles/outcomesfordisabledpeopleintheuk/2020>
- Van Hees, V., Moyson, T., & Roeyers, H. (2015). Higher Education Experiences of Students with Autism Spectrum Disorder: Challenges, Benefits and Support Needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(6), 1673-1688. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2324-2>

Nathalie Quartenoud
 Collaboratrice scientifique et enseignante
 Département de pédagogie spécialisée
 Université de Fribourg
nathalie.quartenoudmacherel@unifr.ch



Nicolas Ruffieux
 Professeur ordinaire
 Responsable du Bachelor en pédagogie
 curative clinique et éducation spécialisée
 Université de Fribourg
nicolas.ruffieux@unifr.ch



Murielle Martin, Sylvie Ray-Kaeser et Aline Veyre

Les défis de l'inclusion dans l'enseignement supérieur professionnalisant

Exemple et enjeux identifiés par la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL)

Résumé

La Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL) propose des formations de niveau Bachelor en Travail social et en Ergothérapie, alternant des temps de formation à l'école et sur les terrains professionnels. Active dans la formation continue ainsi que dans la recherche et le développement, elle participe également aux formations de niveau Master dans ses domaines d'expertise. Répondre aux besoins particuliers des étudiant-e-s de ses différents cursus constitue un réel défi. Comment favoriser leur inclusion ? Quelles mesures mettre en œuvre ? Avec quels enjeux ?

Zusammenfassung

Die Hochschule für Soziale Arbeit und Gesundheit in Lausanne (Haute école de travail social et de la santé Lausanne, HETSL) bietet Bachelor-Studiengänge in Sozialer Arbeit und Ergotherapie an. Dabei wechseln sich schulischer Unterricht und Ausbildung in der beruflichen Praxis ab. Die Hochschule ist auch in den Bereichen Weiterbildung sowie Forschung und Entwicklung tätig und arbeitet an Master-Studiengängen in ihren Fachbereichen mit. Es ist eine grosse Herausforderung, den besonderen Bedürfnissen der Studierenden in den verschiedenen Studiengängen gerecht zu werden. Wie kann ihre Inklusion verbessert werden? Welche Massnahmen sind geeignet? Welche Herausforderungen gibt es?

Permalink: www.szh-csps.ch/r2022-09-03

Introduction

De nombreux instruments juridiques, nationaux et internationaux, cadrent l'accès à la formation scolaire, postobligatoire ou continue, pour les personnes à besoins particuliers. Au niveau international, la Convention relative aux droits de personnes handicapées (CDPH, Organisation des Nations Unies [ONU], 2006), ratifiée par la Suisse en 2014, oblige les États Parties à prendre des mesures afin de promouvoir des systèmes de formation inclusifs se caractérisant, notamment, par la suppression des obstacles, la participation de l'ensemble des étudiant-e-s et l'élimination des discriminations. En outre, l'accès de toutes et tous à une éducation de qualité figure parmi les

objectifs de développement durable de l'ONU (2015). Cet objectif met l'accent sur la formation professionnelle et l'éducation tout au long de la vie afin de permettre à chacun-e, quelles que soient ses caractéristiques, de s'épanouir personnellement et de participer à la vie économique et sociale, sur la base du principe d'égalité des chances.

Sur le plan légal suisse, la Constitution fédérale (Cst, 1999) stipule que nul ne doit subir de discrimination en raison d'« une déficience corporelle, mentale ou psychique » (art. 8 al. 2). La Loi sur l'égalité pour les handicapés du 1^{er} janvier 2004 (LHand) définit un droit légal à l'accès à la formation et aux mesures de compensation. La Loi fédérale sur la formation professionnelle du

13 décembre 2002 (LFPr) soutient l'égalité des chances de formation et l'élimination des inégalités touchant les personnes en situation de handicap dans la formation professionnelle et continue.

Dans le secteur des hautes écoles, la confédération veille avec les cantons à la qualité des formations dispensées (Loi sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles du 30 septembre 2011 [LEHE]). L'accréditation institutionnelle est accordée notamment si le système d'assurance qualité garantit l'égalité des chances (LEHE, 2011). La haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO) dont fait partie la HETSL est soumise à ces normes.

Avec ses près de 22'000 étudiant-e-s, la HES-SO représente la plus grande haute école spécialisée de Suisse. Elle dispose d'une politique-cadre à l'égard de la diversité afin que toute personne puisse s'y sentir acceptée, respectée et soutenue (HES-SO, 2016).

Il n'existe pas de statistiques sur le nombre d'étudiant-e-s à besoins particuliers nécessitant des aménagements au sein de la HES-SO. Les situations les plus fréquemment rencontrées sont les difficultés liées à la dyslexie et à la dysorthographe, aux déficiences sensorielles ou encore au trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H). Selon les études statistiques effectuées dans différents pays, le taux d'étudiant-e-s ayant des besoins particuliers à l'Université est en hausse constante et serait actuellement compris entre 2 et 5,5 % (ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en France, 2021 ; Gagné et Bussièrès, 2021). Certain-e-s auteur-e-s soulignent par ailleurs que ces situations ne seraient pas toutes signalées. Ainsi, selon Cavalli, Colé et Velay (2015), la prévalence de la dyslexie

à l'Université serait de 3 à 4 % et 30 à 40 % de ces situations ne seraient pas annoncées. En nous appuyant sur ces estimations et au vu de l'inexistence, à notre connaissance, de données nationales sur cette thématique, nous pouvons poser l'hypothèse que sur les 22 000 étudiant-e-s de la HES-SO, entre 600 et 1200 étudiant-e-s seraient ainsi concerné-e-s.

Parmi les moyens mis en œuvre par les établissements de l'enseignement supérieur pour favoriser l'accès du plus grand nombre aux études, des mesures de compensation des désavantages sont, à l'heure actuelle, mises en œuvre. Dans une visée inclusive, la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) devrait également y occuper une place de choix.

Vers un idéal : l'application de la CUA dans les hautes écoles

Entre autres par son engagement dans le Réseau Études et handicap Suisse, la HES-SO œuvre à être une institution « sans obstacles » et le développement de pratiques d'enseignement inclusives fait partie de sa politique-cadre à l'égard de la diversité :

un enseignement supérieur inclusif met l'accent sur l'apprentissage des étudiant-e-s, c'est-à-dire qu'il se construit autour des étudiant-e-s et part du principe qu'elles et ils forment un groupe hétérogène. Compte tenu de la diversité et des différences existant entre étudiant-e-s, les principes suivants sont considérés comme essentiels : conception ouverte, flexible et coopérative de l'enseignement et de l'apprentissage, diversité des méthodes d'enseignement, possibilités de collaboration et de participation, possibilités d'accès personnalisés, diversité des formats d'examen et de contrôle des

connaissances, et garantie de l'accessibilité des médias numériques et des moyens auxiliaires techniques. (Réseau Études et handicap Suisse, s.d.-a)

Dans cette optique, la politique-cadre de la HES-SO vise à appliquer les principes de la CUA qui proposent des stratégies éducatives favorisant l'accès à la formation pour toutes et tous. Par l'anticipation des besoins diversifiés des étudiant-e-s, il s'agit alors de concevoir un espace de formation garantissant la qualité de l'expérience d'apprentissage de chacun-e, quelles que soient ses caractéristiques (CRISPESH, 2014). Rose et Meyer (2002) précisent que la CUA est un modèle flexible donnant des orientations « pour la création de buts, de méthodes, d'évaluation et de matériel éducatif qui fonctionnent pour tous les individus » (Bergeron et al., 2011, p. 91). Ces principes favorisent la capacité et la motivation à apprendre des étudiant-e-s et permettent de réduire au maximum le recours aux adaptations et aux aménagements d'études (Barkley, 2010 ; Murphy et al., 2020 ; Shaw, 2011).

Aujourd'hui : la compensation des désavantages

Dans le cadre de la HES-SO, les étudiant-e-s peuvent bénéficier de mesures de compensation des désavantages (HES-SO, 2016). Ces mesures sont accordées aux personnes à même d'atteindre les objectifs d'études et dont le trouble ou la déficience sont dûment diagnostiqués (Réseau Études et handicap Suisse, s.d.-b). Elles sont de plusieurs ordres :

- aides techniques : outils numériques et moyens auxiliaires, tels que des ordinateurs portables, dictionnaires, logiciels, boucles magnétiques... ;

- aides humaines : mentorat entre pairs, coaching par un service de soutien aux apprentissages, interprète en langue des signes... ;
- aménagements des conditions d'études : adaptation du parcours d'études, des contenus de cours, des modalités et supports pédagogiques, accessibilité des locaux... ;
- aménagements des conditions d'examens : contrôle des connaissances personnalisé, majoration de temps, salle à effectif réduit...

Ces mesures doivent être mises en place de manière à respecter les exigences essentielles de la formation ou de l'examen et ne doivent pas éliminer le contrôle de l'atteinte des objectifs d'apprentissage (Réseau Études et handicap Suisse, s.d.-b).

L'application sur le terrain ne va pas de soi et fait apparaître divers enjeux discutés dans le chapitre suivant en prenant appui sur la procédure d'aménagement des études mise en œuvre au sein de la HETSL.

Démarche de mise en œuvre d'une procédure d'attribution d'aménagements

La HETSL accueille 800 étudiant-e-s en formation initiale et près de 2'000 étudiant-e-s en formation continue. Répondre à l'ensemble des besoins particuliers représente ainsi un réel défi, accentué par le type de formation proposée. En effet, ses formations initiales sont basées sur le principe de l'alternance intégrative, impliquant des stages sur les terrains professionnels. Ces temps de formation pratique sont également source d'enjeux pour l'inclusion des étudiant-e-s à besoins particuliers. Dans ce contexte et en cohérence avec les visées d'inclusion de la HES-SO,

la HETSL s'est dotée d'une procédure d'aménagement des études, qui sera présentée dans un premier temps, puis discutée. Le public cible de la procédure d'aménagement est présenté dans le Guide de l'étudiant-e (HETSL, 2021, p.30) :

L'étudiant-e actuel-le ou futur-e qui, en raison d'une condition de santé chronique ou transitoire, estime se trouver en situation de handicap dans ses études, peut demander un aménagement portant sur les cours, les stages, les examens... Les besoins particuliers peuvent s'étendre à d'autres situations, par exemple la nécessité de fournir de l'aide soutenue en qualité de proche aidant ou encore la pratique d'un sport ou d'un art à haut niveau.

Afin de faciliter l'accès à des aménagements spécifiques, la procédure mise en place dans les filières bachelor de la HETSL peut être activée à tout moment – avant ou durant les études – et comporte :

- une procédure courte, en ligne, prenant la forme d'un questionnaire pour les personnes présentant des difficultés d'apprentissage attestées, dans lequel elles signalent leurs besoins spécifiques d'aménagements ;
- une procédure longue, correspondant à une demande d'entretien avec un membre du décanat, lorsque la situation ne relève pas, aux yeux de l'étudiant-e, d'une demande simple. Après examen de la situation, au besoin, une consultation d'expert-e-s peut être activée. Elle permettra d'identifier précisément les aménagements à proposer.

Actuellement, les mesures portent notamment sur l'allègement des horaires et l'éche-

lonnement de la formation ou des stages ; le choix de milieux de stage particuliers ; le changement de forme des examens (écrit, oral, dossier) ; la prolongation des délais de dépôt des documents ou de réalisation des travaux requis ; l'introduction d'aides techniques ou de soutien (ordinateur, traduction en langue des signes) ou autre (correcteur orthographique, dictionnaire bilingue) ; un soutien pédagogique spécifique fourni par l'école ; un droit supplémentaire à la supervision ; l'allongement de la durée des examens.

Dans une visée inclusive, à cette liste s'ajoutent les aménagements pour faciliter l'accès aux bâtiments et aux locaux, l'accès aux modalités et supports pédagogiques, l'accès numérique aux divers documents de la formation (selon les normes d'accessibilité en vigueur) et l'utilisation des postes de travail.

Le dispositif présenté ici permet de répondre à des enjeux importants identifiés par la HETSL dans l'accompagnement et le suivi des demandes d'aménagements : la protection des données, la prise en compte des besoins spécifiques et les enjeux liés à une formation en alternance.

Enjeux liés à la protection des données

Les demandes d'aménagements nécessitent une communication d'informations sensibles (certificat médical ou attestation de spécialistes). De fait, leur transmission, leur traitement et leur classement doivent garantir la protection des données. Le dispositif doit préserver la confidentialité et l'accès à ces données aux seules personnes autorisées, et ce à chaque étape de la formation.

Dans le cadre de la HETSL, les demandes d'aménagements parviennent uniquement au décanat, puis toutes les infor-

mations sont déposées dans le dossier de l'étudiant-e, en format papier ; les décisions d'aménagement y sont consignées, mais pas systématiquement leur justification, si la confidentialité est souhaitée par l'étudiant-e.

Le type d'information et la manière de transmettre les décisions d'aménagement aux personnes impliquées dans leur implémentation doivent faire l'objet d'une procédure fiable. Seuls les aménagements accordés parviennent à toutes les – et uniquement aux – personnes concernées.

Enjeux liés à la prise en compte des besoins spécifiques

Les aménagements demandés concernent la plupart du temps les modalités d'examen et sont octroyés à la satisfaction des étudiant-e-s. Les demandes plus importantes, comme des reports de modules ou d'étalement de la formation, ne peuvent quant à elles pas toujours recevoir une réponse favorable. Les demandes sont généralement rejetées lorsque les aménagements demandés ne permettent pas l'atteinte des objectifs d'apprentissage (par exemple, rendre un dossier partiel).

En outre, certains-e-s étudiant-e-s qui pourraient bénéficier d'aménagements n'en font pas la demande. Les raisons évoquées sont diverses : développement de ses propres stratégies d'adaptation, souhait de ne pas être pris en pitié ou stigmatisé-e-s. L'information peut parfois leur échapper, même si cette dernière leur est donnée dès leur premier jour d'études à l'oral et via le guide de l'étudiant-e. D'autres enfin sont susceptibles de rencontrer des difficultés organisationnelles à mener la démarche.

Enjeux liés à la formation en alternance

La formation à la HETSL est construite sur un modèle d'alternance intégrative comprenant plusieurs stages au cours de la formation. Le dispositif favorise la bonne articulation entre les apprentissages développés en cours et sur les terrains. Les enjeux de professionnalisation sont importants et nécessitent l'acquisition de connaissances et compétences suffisantes pour intégrer le marché de l'emploi au terme de la formation.

Selon les situations, certaines places de stage peuvent s'avérer inadaptées : horaires jugés trop lourds, locaux inaccessibles, nature du travail incompatible avec les caractéristiques de l'étudiant-e (par exemple, une personne présentant une maladie musculaire chronique n'est pas en mesure de travailler dans un lieu qui requiert de la force physique ; et une personne avec des troubles psychiques ne pourra pas forcément exercer dans le domaine de la santé mentale). Au besoin, un accompagnement est donné par l'école pour trouver la place de stage qui convienne et des aménagements peuvent être proposés, comme mener un stage à temps partiel via un allongement du temps de formation.

En outre, viser une formation inclusive ne doit pas se faire au détriment des compétences métier attendues : les étudiant-e-s sont tenu-e-s de développer des stratégies leur permettant de répondre aux attentes des milieux professionnels. Au terme de sa formation, chaque étudiant-e doit en effet faire la preuve de l'atteinte des compétences dont doivent disposer les diplômé-e-s.

Conclusion et perspectives

Si les finalités affichées par les établissements de l'enseignement supérieur se tournent définitivement vers plus d'inclusion et d'égalité des chances, il reste dans les faits encore bien du chemin à parcourir. La visée d'inclusion se présente comme un processus en cours et non comme un état actuel des dispositifs de formation postobligatoires.

À notre sens, c'est en mobilisant davantage les principes de la Conception Universelle des Apprentissages et en visant une adaptation à priori, universelle et pour tous que les institutions de formation pourront concrétiser leur volonté inclusive. Il s'agirait, par exemple, de diversifier encore plus les moyens de représentation des savoirs transmis en formation (supports écrits, audios, vidéos, par exemple) ; de varier les moyens d'action et d'expression des étudiant-e-s, ainsi que les moyens d'engagement des étudiant-e-s dans leurs propres apprentissages (Center for Applied Special Technology, s.d. ; Sylvestre et Stöcklin, 2021) et de garantir un accès universel aux études. Cette évolution participerait à la réussite de toutes et tous et diminuerait le besoin de recourir à des aménagements d'étude.

Il s'agit en effet de donner les conditions optimales à chacun-e pour développer les compétences professionnelles attendues en vue de son intégration sur le marché de l'emploi à la sortie des études.

Références

- Gagné, Y. & Bussièrès, M. (2021). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises*. Association Québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH).
- Barkley, E. (2010). *Student Engagement Techniques. A Handbook for College Faculty*. Jossey-Bass Publishers.
- Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87–104. http://www.acef.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-087_BERGERON.pdf
- Cavalli, E., Colé, P., & Velay, J. L. (2015). La compréhension en lecture de l'adulte dyslexique universitaire : quel impact du livre électronique ? *Revue interdisciplinaire du développement cognitif normal et pathologique*, (18-19), 195–217.
- Center for Applied Special Technology (s.d.). *About Universal Design for Learning*. <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>
- Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap (CRISPESH) (2014). La conception universelle de l'apprentissage. https://www.youtube.com/watch?v=Aq_Rq3DzxIU
- Constitution fédérale de la Confédération suisse (Cst), RO 1999 2556 (1999). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/fr>
- Haute école de travail social et de la santé Lausanne (2021). *Guide de l'étudiant et de l'étudiante 2021–2022*. HETSL. https://www.hetsl.ch/fileadmin/hybride/Re105_Guide_etudiant_21-22.pdf
- Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr), RS 414.20 (2002). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/691/fr>.
- Loi fédérale sur l'encouragement et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (LEHE), RS 414.16 (2011).

<https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/691/fr>

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en France (2021). Les étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur. *État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France*, (14), 38–39.

Murphy, L., Panczykowski, H., Fleury, L., & Sudano, B. (2020). Implementation of Universal Design for Learning in Occupational Therapy Education. *Occupational Therapy In Health Care*, 34(4), 291–306. <https://doi.org/10.1080/07380577.2020.1780663>



Murielle Martin
Maître d'enseignement
Haute école de travail social et
de la santé Lausanne (HETSL)
murielle.martin@hetsl.ch



Sylvie Ray-Kaeser
Professeure associée
Haute école de travail social et
de la santé Lausanne (HETSL)
sylvie.ray@hetsl.ch



Aline Veyre
Professeure associée
Haute école de travail social et
de la santé Lausanne (HETSL)
aline.veyre@hetsl.ch

Organisation des Nations Unies (ONU). (2015). *Transformer notre monde : le programme de développement durable à l'horizon 2030*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_fr.pdf

Organisation des Nations Unies (ONU). (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées et protocole facultatif*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprotf.pdf>

HES-SO. (2016). *Politique cadre de la HES-SO à l'égard de la diversité*. <https://intra3.hes-so.ch/modules/InternetFiles/readfile.asp?SharepointDLCDocId=HES-SO-943-2710>

Réseau Études et handicap Suisse. (s.d.-a). *En quoi consiste une pédagogie inclusive ?* <https://www.swissuniability.ch/fr/Accessibilite/Enseignement-superieur-inclusif>

Réseau Études et handicap Suisse. (s.d.-b). *En quoi consiste une pédagogie inclusive ?* <https://www.swissuniability.ch/fr/Etudier/Egalite-de-traitement-malgre-un-handicap>

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age : Universal Design for Learning*. Association for Supervision & Curriculum Development.

Shaw, R. (2011). Employing Universal Design for Instruction. *New Directions for Student Services*, 2011(134), 21–33. <https://doi.org/10.1002/ss.392>

Sylvestre, E., & Stöcklin, M. (2021). *Application des principes de la CUA*. https://padlet.com/emmanuel_sylvestre/CUA_application

Catherine Rausch et Stefan Spring

Vie professionnelle des personnes en situation de handicap visuel

Une étude issue de la pratique et qui contribue à son développement

Résumé

La première étude suisse consacrée à la vie professionnelle des personnes en situation de handicap visuel est parue en 2015. Les résultats se réfèrent aux personnes qui travaillent ou ont travaillé sur le marché du travail dit primaire ou ordinaire. L'étude révèle dans quels domaines l'égalité professionnelle est (ou n'est pas) atteinte. Les facteurs de réussite et les risques relevés ont servi de fondement au développement d'une offre spécifique de job coaching destinée au groupe cible. En dépit de la prise en compte des résultats de recherche, des défis considérables subsistent encore en matière d'inclusion professionnelle des personnes en situation de handicap visuel.

Zusammenfassung

Im Jahr 2015 erschien die erste schweizerische Studie zum Arbeitsleben von Menschen mit Sehbeeinträchtigung. Deren Erkenntnisse bezogen sich auf Personen, die im allgemeinen Arbeitsmarkt arbeiten oder gearbeitet haben. Es zeigte sich, in welchen Bereichen die berufliche Gleichstellung (nicht) erreicht war. Die erhobenen Erfolgsfaktoren und Risiken dienten als Grundlage zur Entwicklung eines spezifischen Job-Coaching-Angebots für diese Zielgruppe. Trotz gezieltem Einbezug der Forschungsergebnisse bestehen weiterhin gewaltige Herausforderungen in der beruflichen Inklusion von Menschen mit Sehbeeinträchtigung.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2022-09-04

L'inclusion commence avec les questions de recherche

Un peu plus de 100 000 personnes en âge de travailler vivent en Suisse avec une atteinte visuelle (UCBA, 2019). Il n'existe pas de données précises sur le pourcentage d'entre elles qui exercent une activité à la fois gratifiante et satisfaisante sur le plan financier. Différentes études montrent cependant que l'inclusion professionnelle des personnes présentant une déficience visuelle n'est pas encore réalisée à ce jour (Johner-Kobi et al., 2014).

C'est au plus tard en 2012 que l'espoir d'une meilleure compréhension des obstacles à une inclusion professionnelle réussie, et en définitive l'espoir de voir ces obstacles supprimés, a commencé à grandir. À cette

date, l'Union centrale suisse pour le bien des aveugles (UCBA), organisation faîtière des organisations de personnes aveugles, malvoyantes et sourdaveugles, démarrait la réalisation de ses propres projets de recherche. La recherche dans le domaine du handicap visuel devait être fondée sur des approches inclusives : les questions de recherche et l'emploi des moyens financiers devaient être définis en collaboration avec les personnes atteintes dans leur santé visuelle, afin de permettre à celles-ci de devenir, d'objet de recherche, les mandataires de la recherche.

Ce changement de paradigme était complété par le constat selon lequel les résultats scientifiques ne peuvent avoir d'influence directe sur les réalités d'une société –

les relations de pouvoir, le niveau de connaissances, les préjugés, les mécanismes de participation, et enfin les processus d'inclusion. « La connaissance » a beau être un élément de pouvoir et doit être mise également entre les mains des personnes en situation de handicap qui revendiquent pour elles-mêmes de meilleures conditions. Mais « la connaissance » à elle seule ne change malheureusement pas encore les réalités – du moins pas du jour au lendemain.

Nos échanges avec des professionnel-le-s, dans des commissions et avec un groupe d'expert-e-s – la plupart de ces personnes elles-mêmes avec une atteinte visuelle – nous ont amené à la conclusion suivante : la vie professionnelle des personnes en situation de handicap visuel ne peut guère être changée si l'on se contente de répondre aux questions classiques de l'inclusion professionnelle ; ou à celle du nombre de rapports de travail existants qui impliquent des personnes atteintes dans leur santé visuelle.

L'atteinte à la santé visuelle n'apparaît souvent qu'au cours de la vie active et peut également évoluer. Ainsi, certaines personnes concernées ont pu encore achever une formation et entrer dans le monde du travail avant de perdre leur capacité visuelle. La déficience visuelle entraîne un risque de perte d'emploi. Nous avons centré notre recherche sur ce problème et nous sommes consacrés à la question suivante : Comment des rapports de travail peuvent-ils être maintenus et des carrières poursuivies ?

« SAMS : Etude sur le handicap visuel et le marché du travail »

Le projet de recherche SAMS a été réalisé dans les années 2014 et 2015 par la *Haute école des sciences appliquées de Zurich*

(ZHAW) et la *Haute école spécialisée de Suisse occidentale* (HES-SO) de Lausanne (Johner-Kobi et al., 2015). La question centrale de l'étude était de déterminer quels facteurs environnementaux et personnels permettent aux personnes en situation de handicap visuel d'avoir une vie professionnelle durable, dans des conditions d'égalité, sur le marché du travail primaire. Les facteurs en lien avec une activité professionnelle satisfaisante, mais non-rémunérée, ou à une vie professionnelle dans le cadre du marché secondaire réclamaient d'autres approches méthodologiques et ont dû être exclus de l'étude.

Au total, cinq projets ont été mis en œuvre, combinant des approches de recherche qualitatives et quantitatives. Plus de 300 personnes ont été interrogées pour l'étude. Environ 80 % d'entre elles venaient de Suisse alémanique et 20 % de Suisse romande. Parmi les personnes sondées figuraient d'une part des personnes avec une atteinte visuelle exerçant une activité sur le marché du travail primaire, d'autre part des employeur-euse-s et supérieur-e-s hiérarchiques.¹

L'égalité n'est pas acquise

Les résultats montrent qu'un grand nombre de personnes atteintes dans leur santé visuelle exerçant une activité sur le marché du travail primaire présentent des valeurs similaires à la moyenne des personnes en emploi dans plusieurs aspects relatifs à la vie

¹ L'étude SAMS a été financée par l'UCBA et trois organisations membres. L'UCBA a de plus bénéficié de soutiens financiers de *Migros* et du *Bureau fédéral de l'égalité pour les personnes handicapées* (BFEH). Les résultats ont conduit, sous le nom de « Réussir au travail », à des publications et outils de travail axés sur la pratique (https://www.ucba.ch/fileadmin/pdfs_fr/recherche/Fachstudie-Am-Ball-fr-v06-BF.pdf).

professionnelle. C'est valable, par exemple, pour la durée du chômage et de l'emploi, pour les principales caractéristiques du lieu de travail (temps de trajet, proximité du centre, télétravail, taille de l'entreprise) ainsi que pour la perception de l'équité salariale.

Dans la plupart des aspects étudiés, le degré de gravité de l'atteinte visuelle ne fait pas de différence notable quant à l'égalité dans le monde du travail. La diversité des professions exercées constitue cependant une exception. Cette diversité est plus grande chez les personnes qui ont une atteinte visuelle légère comparées à celles avec une atteinte visuelle plus importante (Johner-Kobi & Riedi, 2018).

Mais l'étude SAMS distingue aussi cinq points sur lesquels l'égalité pour les personnes en situation de handicap visuel, en comparaison à la moyenne des personnes en emploi, n'est pas acquise :

- taux d'occupation : temps partiels non désirés plus fréquents ;
- formations continues professionnelles : formation continue nettement en deçà de la moyenne ;
- satisfaction au travail : plus d'insatisfaction quant à la situation de travail ;
- revenus : surreprésentation parmi les revenus nets de moins de 5000 francs par mois ;
- mobilité professionnelle : changements de poste plus rares après une courte période d'engagement.

Facteurs de réussite d'une vie professionnelle durable, dans des conditions d'égalité

L'étude a pu établir que les personnes concernées réussissaient leur vie professionnelle lorsqu'elles parlaient proactivement de leur atteinte visuelle dans leur

environnement de travail. Les collègues et supérieur-e-s doivent pouvoir se représenter les répercussions que peut avoir la déficience visuelle sur le travail, comprendre pourquoi les collaboratrices et les collaborateurs doivent procéder un peu différemment pour accomplir certaines tâches afin d'assurer un travail qui reste qualitativement et quantitativement bon.

L'étude a identifié comme risque particulier le changement de supérieur-e hiérarchique. Ce résultat a incité l'UCBA à élaborer l'info-set « Réussir au travail », qui permet aux personnes employées ou en recherche d'emploi d'illustrer leur propre manière de « voir » et d'indiquer quelles adaptations sur le lieu de travail sont importantes pour elles.

Les collaboratrices et collaborateurs concernés ne peuvent accomplir efficacement leur travail qu'en disposant de techniques de travail spécifiques et des derniers outils technologiques, ceux-ci étant acceptés par leurs supérieur-e-s qui anticipent, de leur côté, les adaptations logicielles. L'étude SAMS a pu montrer que les personnes malvoyantes ou aveugles n'ont plus l'énergie ni le temps nécessaire pour se perfectionner sur le plan professionnel ou technologique. Cela s'explique par le surcroît d'efforts qu'elles doivent déployer, comparées à d'autres, pour la gestion du quotidien. Il est donc utile que l'environnement professionnel tienne compte de cette charge supplémentaire et autorise, par exemple, des formations continues pendant le temps de travail.

Il est donc utile que l'environnement professionnel tienne compte de cette charge supplémentaire et autorise, par exemple, des formations continues pendant le temps de travail.

Le soutien de l'entourage professionnel et privé est un autre facteur de réussite pour une vie professionnelle égalitaire des personnes en situation de handicap visuel. La lecture des documents qui ne leur sont pas accessibles, la description d'images et de situations, le voiturage et bien d'autres formes d'aide encore – notamment de nature psychosociale – contribuent au maintien dans l'emploi (concernant les aspects psychosociaux, voir UCBA, 2022).

L'étude mentionne également des facteurs de réussite sur lesquels on ne peut influer au cas par cas. Ce sont, par exemple, une bonne formation de base au niveau tertiaire ou – avant l'apparition d'une déficience visuelle – plusieurs années d'expérience professionnelle qui conduisent souvent à un bon niveau de connaissances et à des réseaux relationnels sur lesquels s'appuyer.

Enfin, les personnes en situation de handicap visuel ont davantage de chances de réussir lorsqu'elles se mettent très tôt en quête de soutien et qu'elles acceptent ce soutien. Les organisations spécialisées dans le handicap visuel peuvent aider ces personnes, dans la mesure où elles travaillent en collaboration avec les organisations de l'intégration professionnelle, par exemple les offices régionaux de placement (ORP), avec des entreprises d'insertion, les offices AI ou encore les services sociaux.

Job Coaching pour les personnes en situation de handicap visuel

À compter de l'année 2016, la Fédération suisse des aveugles et malvoyants (FSA) a commencé à mettre en place une offre de conseil pour les personnes en situation de handicap visuel dans le contexte professionnel. Elle a développé dans ce cadre, en

Suisse alémanique et en Suisse romande, un service de *Job Coaching* spécialisé qui tient compte de tous les aspects spécifiques de l'atteinte visuelle et offre un soutien dans les questions professionnelles (FSA, 2022).

Les job coaches aident les employeur-euse-s à s'orienter sur les aptitudes des collaboratrices et des collaborateurs, ainsi qu'à élaborer des profils d'exigences adaptés. Les employeur-euses qui font le choix de répartir les tâches en fonction des forces et des intérêts individuels de leurs collaborateurs et collaboratrices connaissent avec cette nouvelle approche une efficacité accrue qui touche l'ensemble de l'équipe (Johner-Kobi & Riedi, 2018).

Dans le cadre d'une recherche d'emploi, les personnes coachées se voient démontrer les avantages d'une communication transparente. Elles doivent faire preuve d'assurance et se sentir à l'aise avec leur propre forme de communication lorsqu'elles postulent pour un emploi. L'expérience le montre, il est préférable d'informer proactivement les potentiels employeur-euses de l'atteinte à la santé visuelle. C'est, en effet, également l'opportunité de mettre en avant ses propres compétences – par exemple, des connaissances étendues dans l'utilisation d'un ordinateur.

La discrimination constante des personnes en situation de handicap visuel au travail a conduit les organisations et associations de l'aide aux personnes malvoyantes à diffuser le message suivant : les personnes ayant une atteinte visuelle peuvent, avec des moyens auxiliaires, travailler tout aussi efficacement que des personnes qui ne sont pas concernées (Johner-Kobi & Riedi, 2018). Ce message a conduit à des attentes excessives et à des

déceptions. Il serait préférable d'encourager employeur-euse-s et employé-e-s à se parler ouvertement – sur les compétences, les besoins et les limitations qui résultent du handicap. C'est ainsi que peut s'instaurer un climat de travail positif, dans lequel la participation de la personne avec une atteinte visuelle est aussi perçue comme un enrichissement. Un exemple : ces personnes ont besoin d'un ordre clair dans leur environnement de travail physique et virtuel. En fonction de la perspective, ce besoin peut être perçu par l'ensemble des employé-e-s comme une charge supplémentaire ou comme un atout.

Dans le débat sur ce que l'on désigne par la « capacité de travail » de la personne assurée, les coachs professionnel-le-s servent de trait d'union entre les attentes des employeur-euse-s et celles de l'assurance sociale, mais aussi les conditions individuelles des personnes employées. Il est fréquent de devoir intercéder auprès de l'entreprise pour la possibilité d'une formation continue ou des conditions propices à la réussite. Les job coaches jouent donc, parallèlement à leur rôle de conseil, un rôle d'intermédiaire et doivent par conséquent être capables de résoudre des tensions.

Aujourd'hui encore, on n'attribue aux personnes en situation de handicap visuel que des aptitudes pour les seuls secteurs professionnels « classiques », le massage ou le commerce par exemple. La réussite d'un parcours professionnel ne dépend pourtant pas que de la capacité visuelle. Avec la contribution de l'ensemble des actrices et des acteurs impliqués, les personnes en situation de handicap visuel peuvent réussir dans les professions les plus diverses – en tant que personnel forestier, soignant ou cuisinier, comme le montrent les expériences du *job coaching*.

Défis dans la pratique – les thèmes de la recherche de demain ?

Alors que sept ans déjà se sont écoulés depuis la parution de l'étude SAMS et la divulgation des facteurs de réussite, de nombreux aspects de l'égalité professionnelle des personnes atteintes dans leur santé visuelle n'ont toujours pas été résolus. Nous aimerions illustrer les problèmes concrets et récurrents à l'aide des exemples (non exhaustifs) suivants :

- Les personnes ayant achevé une formation ou une reconversion professionnelle rencontrent de grandes difficultés lors de la recherche d'emploi, notamment lorsqu'elles ne sont pas embauchées par l'entreprise de formation. Elles peuvent alors se trouver confrontées au chômage. La difficulté dans cette situation réside dans le fait que ces postulant-e-s se voient attribuer deux « handicaps » : la déficience visuelle et le manque d'expérience professionnelle.
- La grande dureté du marché du travail touche également les personnes de plus de 50 ans, qui sont encore plus fortement discriminées dans les procédures de recrutement en raison de leur âge et de l'atteinte à leur santé visuelle. Elles sont souvent menacées de perte d'emploi parce qu'elles ne satisfont possiblement plus aux exigences liées aux évolutions technologiques.
- Il est avéré que les femmes en situation de handicap sont discriminées sur le marché du travail (Hess-Klein & Scheibler, 2022 ; Johner-Kobi & Riedi, 2018). Pour les mères avec une atteinte visuelle, jongler entre la famille, le travail et les défis liés au handicap devient souvent un obstacle insurmontable. Courir déposer les enfants en bas âge à la crèche le matin, être à l'heure au travail – pour une

femme ayant une cécité nocturne et qui ne voit donc rien dans l'obscurité, cela ne fonctionne qu'avec des conditions de travail particulières.

- Les employeur-euse-s doivent trouver une manière individuelle de gérer le fait que certains collaborateurs et collaboratrices ne peuvent accomplir leurs tâches que partiellement, ou avec un surplus de travail, ceci également parce que des barrières subsistent. De nombreuses entreprises paient dans de telles situations un salaire au rendement, qui ne suffit alors pas toujours à garantir le minimum vital.

En dépit des défis et des discriminations que nous venons de décrire, seule une petite partie des personnes concernées recourent à des services spécialisés. Nombre d'entre elles semblent s'organiser sans soutien, ce que l'on pourrait évaluer comme fondamentalement positif. Dans la réalité, cependant, les professionnel-le-s du conseil sont sans cesse témoins de situations difficiles, où des employé-e-s ou employeur-euse-s ont longtemps tardé à prendre conseil. Il y a, selon nous, diverses raisons à cela, qui s'inscrivent à différents niveaux.

Des offres mal connues

Les personnes en situation de handicap visuel ne représentent qu'un petit pourcentage de l'ensemble des personnes ayant des besoins particuliers. Pour les services spécialisés correspondants, entrer en contact avec ce petit groupe cible et faire connaître l'offre représente un travail considérable. Les personnes avec une atteinte visuelle restent ainsi souvent livrées à elles-mêmes.

Une compréhension du handicap axée sur le déficit

L'aide aux personnes en situation de handicap en Suisse a été marquée par l'assu-

rance-invalidité. Celle-ci incarne aujourd'hui encore une compréhension du handicap axée sur le déficit, qu'elle impose à la pratique de l'aide aux personnes en situation de handicap et aux personnes concernées. Cela a pour conséquence que les personnes avec une atteinte visuelle considèrent leurs besoins dans le contexte professionnel comme un problème et qu'elles cherchent autant que possible à les cacher. Le développement continu de l'AI, lancé cette année, ne change rien non plus à cette compréhension du handicap².

Une culture de l'inclusion qui fait défaut aux employeur-euse-s

Il faut aujourd'hui encore convaincre les employeur-euse-s – du plus haut niveau de la direction jusqu'aux supérieur-e-s hiérarchiques directs – d'oser quelque chose de « particulier » ; souvent avec des incitations financières de l'AI. Une telle approche ponctuelle ne mènera pas à un changement des mentalités débouchant sur une culture de l'inclusion et ne permettra pas d'accroître les possibilités des personnes en situation de handicap visuel sur le marché du travail.

Conclusion

Le dialogue précieux mené ces dernières années entre les personnes concernées, la pratique et la recherche doit être élargi à un débat sur des concepts contraignants en vue de l'inclusion professionnelle des personnes en situation de handicap visuel. Ce débat doit aller au-delà de la question polarisante du système de quotas. De nouvelles questions se posent ici à la recherche : Quels sont

² <https://www.bsv.admin.ch/dam/bsv/fr/dokumente/iv/faktenblaetter/Weiterentwicklung%20IV/higru-weiv-ueberblick.pdf.download.pdf/hgrudo-weiterentwicklung-ai-vorlage-im-ueberblick-fr.pdf>

les obstacles entravant la mise en œuvre des facteurs de réussite révélés par l'étude SAMS ? Quelles conditions politiques, culturelles et systémiques seraient favorables dans ce contexte ? L'étude de ces questions constituerait une avancée majeure non seulement pour les personnes en situation de handicap visuel, mais aussi pour toutes celles qui sont confrontées à des défis professionnels en raison d'un handicap.

Références

Fédération suisse des aveugles et malvoyants (FSA). (2022). *Job Coaching – accompagnement dans le marché du travail*. www.sbv-fsa.ch/fr/prestations/prestations-pour-les-personnes-concernees/jobcoaching

Hess-Klein, C., & Scheibler, E. (2022). *Rapport alternatif actualisé Rapport de la société civile présenté à l'occasion de la première procédure de rapport des États devant le Comité des droits des personnes handicapées de l'ONU*. [www.inclusion-handicap.ch/admin/data/files/asset/file_fr/699/schattenbericht_fr_mit-barrierefreiheit\(1\).pdf?m=1646212633](http://www.inclusion-handicap.ch/admin/data/files/asset/file_fr/699/schattenbericht_fr_mit-barrierefreiheit(1).pdf?m=1646212633)

Johner-Kobi, S., Riedi, A. M., Nef, S., & Copur, E. (2014). *SAMS : Etude sur le handicap visuel et le monde du travail Rapport du module 1 : état actuel de la recherche*. http://www.ucba.ch/fileadmin/pdfs_fr/recherche/SAMS_-_Module_1_Etat_de_la_recherche_ACC_send.pdf

Johner-Kobi, S., Riedi, A. M., Nef, S., Biehl, V., Page, J., Darvishy, A., Roth, S., Meyer, M., & Copur, E. (2015). *SAMS : Etude sur le handicap visuel et le marché du travail - Rapport final*. www.ucba.ch/fileadmin/pdfs_fr/recherche/rapport_final_SAMS_accessible.pdf

Johner-Kobi, S., & Riedi, A. M. (2018). Vom Korbflechter zur Informatikerin – Zu-

nehmende Berufsdiversität für Menschen mit einer Sehbehinderung in der Schweiz – Möglicher Indikator für Inklusion? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87(2), 139–151.

Union centrale suisse pour le bien des aveugles (UCBA). (2019). Cécité, malvoyance et surdité : évolution en Suisse Une publication sur le thème : « Combien de personnes aveugles, malvoyantes et sourdaveugles y a-t-il en Suisse ? » – Calculs 2019. www.ucba.ch/fileadmin/pdfs_fr/recherche/Studie__Entwicklung_in_der_CH/UCBA_-_Cecite_etc_-_Evolutions_en_Suisse_-_Calculs_2019_docx.pdf

Union centrale suisse pour le bien des aveugles (UCBA). (2022). *Déficiência visuelle et vie de couple: relation sous pression? – Une publication à propos de l'étude SELODY sur l'influence d'une déficiência visuelle sur la relation de couple*. www.ucba.ch/recherche

Catherine Rausch
Responsable du département
Job Coaching
Fédération suisse des aveugles et malvoyants SBV-FSA
jobcoaching@sbv-fsa.ch



Stefan Spring
Responsable Recherche
Union centrale suisse pour le bien des aveugles UCBA – SZBLIND
forschung@szblind.ch



Catherine Andrey et Alexandre Waeber

Diversifier les opportunités, élargir les horizons

Résumé

Institution et inclusion : une rencontre pas si improbable que cela. L'article illustre le questionnement d'une institution, les Ateliers de la Glâne de la Fondation Handicap Glâne autour de cette injonction au changement que provoquent les concepts de participation, d'autodétermination et de valorisation, et cela, quelle que soit l'importance du handicap.

Zusammenfassung

Inklusion und Institution gehen besser zusammen, als man denkt. Der Artikel beleuchtet die Fragen, mit denen sich eine Institution – die «Ateliers de la Glâne» der Stiftung Handicap Glâne – konfrontiert sieht. Es geht um den Wandel, der mit der Umsetzung der Konzepte der Teilhabe, Selbstbestimmung und Wertschätzung einhergeht, unabhängig von der Schwere der Behinderung.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2022-09-05

À l'image des autres membres de notre société, les adultes présentant une déficience intellectuelle ont à relever de nombreux défis. Si le travail est, à juste titre, considéré comme une voie privilégiée vers la réalisation personnelle et sociale, il serait illusoire de croire que le simple enrôlement des personnes dans un processus de fabrication suffit. Le travail est nécessaire au développement humain, par les ressources qu'il procure sans doute, mais plus encore par l'opportunité qu'il offre de mobiliser nos capacités, de développer nos potentialités, de nous accomplir. Ceci est d'autant plus vrai quand cela peut se concrétiser sur le premier marché du travail dans une démarche pleinement inclusive. Les projets se multiplient. Au sein des ateliers protégés naissent des expériences audacieuses qui deviennent de véritables emplois, en phase avec l'article 27 de la CDPH, qui insiste sur l'importance pour les personnes en situation de handicap de gagner leur vie en accomplissant un travail choisi dans un milieu ouvert favorisant l'inclusion.

S'il s'agit de perspectives que nous devons encore développer, il serait faux et même naïf de croire que celles-ci vont convenir à toutes les personnes qui terminent leur formation scolaire intégrée ou spécialisée. Nous ne devons pas jouer les « solutions » les unes contre les autres en courant le risque de nous enfermer dans une conception dogmatique de l'inclusion. Il est plutôt nécessaire de mieux articuler le travail réel et l'économie protégée pour créer des opportunités originales, accessibles, porteuses de sens, suffisamment motivantes et qui encouragent les personnes en situation de handicap à tenir des rôles différents et diversifiés propices au développement de l'autonomie.

Ceci est évidemment pertinent aussi pour les autres sphères d'activité de l'individu dans sa relation à l'autre et à la société afin que, de manière identique à toute autre personne, la personne qui présente une déficience intellectuelle puisse réaliser son projet de vie dans un parcours

d'émancipation, articulant limites et compétences, désirs et besoins. Il revient à une société inclusive de permettre autant que se puissent la singularité et l'altérité. « Une organisation sociale est inclusive lorsqu'elle module son fonctionnement, se flexibilise pour offrir au sein de l'ensemble commun, un 'chez-soi pour tous'. Sans neutraliser les besoins, les désirs et les destins singuliers et les résorber dans le tout » (Gardou, 2012, p. 37).

Ceci repose sur une valorisation de l'autodétermination, de la responsabilisation et de la déstigmatisation et implique une rediscussion de nos organisations institutionnelles et de nos pratiques professionnelles.

Des inclusions différenciées

Depuis 1983, les Ateliers de la Glâne proposent des places de travail adaptées aux personnes adultes présentant une déficience intellectuelle de notre région. Par l'intermédiaire d'activités artisanales, de prestations de services, de créations artistiques et d'insertions temporaires en entreprise, une centaine d'employés en situation de handicap acquiert un réel statut de travailleur et une reconnaissance en fonction de leurs rythmes, de leurs possibilités et de leurs envies. Leur engagement professionnel soutenu par des maîtres socioprofessionnels (MSP) vise le développement de leurs compétences, leur valorisation sociale et leur inclusion dans la communauté.

Permettez-nous de mettre en parallèle deux mouvements qui, au sein de notre structure, illustrent cette logique inclusive : l'atelier Coop Intégration et l'atelier Intégration et Développement.

En 2012, la Coop a souhaité étendre ce projet, débuté en Valais en 2002, à la Suisse romande et les Ateliers de la Glâne ont été

retenus comme partenaires fribourgeois. Ainsi, progressivement depuis le début septembre 2013, six employés des ateliers de la Glâne, soutenus par un MSP, ont rejoint ce nouveau secteur intégré dans le magasin Coop de Romont. Au gré des découvertes, des apprentissages et des prises de confiance, les activités se sont diversifiées, de la mise en rayon à la surveillance des dates de péremption et de l'étiquetage, de la gestion des caddies et des paniers à de la préparation du rayon boulangerie, etc. Mais surtout, ces activités se déroulent dans un milieu public et favorisent le développement des compétences sociales de nos employés en situation de handicap, qui travaillent en étroite interaction avec les autres collaborateurs du magasin et les clients. À ce titre, cette opportunité professionnelle est évidemment inclusive.

Il s'est avéré aussi nécessaire de diversifier nos modalités d'admission. Ainsi, en complément des itinéraires habituels, faits de stages préalables et de périodes d'essai permettant une orientation judicieuse et souhaitée des nouveaux collaborateurs en situation de handicap, nous avons ouvert en automne 2014, l'atelier Intégration et Développement (ID). Cet atelier est réservé à de jeunes adultes présentant une déficience intellectuelle pour qui le travail en atelier protégé est motivant, mais requiert un accompagnement plus important et une adaptation plus grande des postes de travail et des rythmes.

Indépendamment de leurs ambitions respectives et des espaces fréquentés, ces deux projets sont inclusifs puisqu'ils reposent sur la modification de l'environnement physique et social afin que celui-ci puisse correspondre aux besoins et aspirations des employés impliqués. Cette reconnaissance des besoins variables des per-

sonnes qui nous rejoignent provoque un enrichissement réciproque qui profite à tous.

Installé au cœur des Ateliers de la Glâne, l'atelier ID est pensé comme une porte d'entrée spécifique pour des personnes dont le handicap mental associé à des difficultés motrices ou comportementales conséquentes hypothéquait l'espoir de rejoindre le monde du travail même adapté. L'atelier, basé sur les apprentissages de gestes précis issus des attentes des autres ateliers, au plus près des besoins de ces nouveaux travailleurs, se veut un environnement propice au développement et un accompagnement spécifique, plus important aussi. Il cherche à favoriser l'acquisition de l'autonomie nécessaire pour rejoindre un autre atelier. Le geste est travaillé d'abord dans le contexte de l'atelier ID avec un MSP. Une fois le geste acquis, il est travaillé dans l'atelier spécifique. En collaboration avec les MSP de l'autre atelier, le MSP de l'intégration se retire gentiment. L'intégration se fait au rythme de la personne et selon ses besoins. L'inclusion est donc le moteur de la démarche et fait écho aux envies et besoins des personnes au-delà de l'importance du handicap. Même s'il s'agit d'une inclusion dans un environnement particulier, celui du travail en atelier protégé.

Le groupe a directement pris part à la vie des ateliers dans les moments de pauses, de loisirs et de travail. Depuis huit ans que l'atelier ID existe, une dizaine de jeunes sont passés dans ses murs pour apprendre, développer et peaufiner les compétences de base. Dès ses débuts, l'équipe de jeunes de l'intégration et développement a montré une motivation débordante au travail et une envie de participer à la vie professionnelle. Du scénario imaginé au début du projet, la motivation et le mordant des travailleurs ont vite fait évoluer l'atelier

en mettant de côté les moments de calme et de repli. Depuis, leurs évolutions ont été notoires. En prenant en compte le rythme de chaque travailleur, pas à pas l'intégration leur a permis de progresser sereinement. La collaboration avec les autres ateliers a été primordiale pour pouvoir assurer les transitions nécessaires en transmettant les compétences travaillées, mais aussi les particularités d'accompagnement spécifiques.

Les travailleurs de l'intégration s'identifient à leurs pairs sans sentir vraiment de différences. Pour eux, la spécificité des compétences n'est pas visible dans leur travail au quotidien. Ils se sentent inclus dans la dynamique institutionnelle. Un air de convivialité souffle sur les Ateliers de la Glâne. La bienveillance entre les travailleurs est bien présente. Ils sont contents de pouvoir venir au travail et, malgré les difficultés rencontrées par certains pour accéder à l'autonomie dans les tâches proposées, les personnes se sentent portées par une dynamique de soutien, d'inclusion et de valorisation que ce soit par les MSP, leurs collègues ainsi que par les clients. La satisfaction de travailler, d'être avec les autres et d'être valorisés par le travail sont les éléments qui continuent aujourd'hui à les motiver.

La journée de l'atelier ID est basée sur les apprentissages dans le travail, des moments de partage, mais aussi des moments de soins. Ces derniers peuvent être perçus comme une cassure dans le travail, mais peuvent aussi être vus comme des moments de calme et de repos pour les personnes. Les travailleurs profitent d'un petit moment hors du groupe, pour se calmer, recharger les batteries, ou même pour pouvoir discuter seuls avec un MSP. Pour les MSP, cela nécessite une organisation, surtout pour les ateliers qui accueillent plus de travailleurs.

La motivation des jeunes accueillis a permis à cet atelier de développer leurs compétences à travers différents projets réfléchis avec eux. L'énergie qu'ils ont mise à la tâche débouche sur des produits de bonne qualité. Le processus de confection d'un produit est réfléchi avec eux, en les incitant à donner leurs idées, et en mettant un sens derrière chaque produit. Cela favorise l'adhésion aux réalisations et incarne tant l'implication du MSP que celle des travailleurs. La valorisation derrière chaque vente est une grande satisfaction et une fierté pour l'équipe. Le contact avec la clientèle externe est très important et donne encore plus de sens à leur travail. Ils ressentent une grande fierté à réaliser un produit pour un client connu. Dans la mesure du possible, la livraison de la marchandise se fait en présence des employés. Dans ces moments, les travailleurs prennent à cœur d'expliquer ce qu'ils ont réalisé et sont fiers de leur travail.

Après huit ans, l'atelier ID a pris une place à part entière dans l'institution. Les travailleurs ont pris confiance en eux, ont grandi et se sentent impliqués dans la société actuelle. Ils construisent chaque jour leur identité professionnelle à travers des tâches qui leur plaisent, entourés par des personnes qui les valorisent et les considèrent.

Au-delà des intentions, au cours de ces années, l'atelier ID a ainsi permis à des employés qui présentent une déficience intellectuelle et des difficultés associées de participer activement à nos ateliers de production adaptée alors que l'évaluation stricte de leurs compétences les orientait plutôt vers des contextes d'activités d'animation ou d'occupation :

- deux personnes ont pleinement rejoint les ateliers de production adaptée ;

- deux personnes y travaillent la plupart du temps (3 à 4 jours par semaine) ;
- trois personnes y participent régulièrement (1 à 2 jours par semaine) ;
- une personne ne peut que très sporadiquement s'y inscrire ;
- une personne a été orientée vers un atelier d'animation.

Au cœur de ces évolutions, nous trouvons l'envie de travailler des personnes concernées, des pratiques d'accompagnement articulant des adaptations ergonomiques des postes de travail, la gestion des rythmes et des émotions, l'organisation des journées et modalités adaptées de communication et de soutien. Nous laissons l'un des employés conclure la présentation de cette démarche inclusive un peu particulière :

■ Pourquoi tu viens travailler aux ateliers ?

Pour gagner des sous...

■ Et tu fais quoi avec cet argent ?

Je peux faire des sorties et partir en vacances.

■ Est-ce que tu aimes venir travailler ?

Oui.

■ Pourquoi ?

Je vois beaucoup de monde.

■ Comment tu te sens dans l'institution ?

J'ai des copains.

Vers des inclusions personnalisées

Mais l'inclusion n'est pas un but en soi. Elle n'est légitimée que par l'envie de la personne présentant une déficience intellectuelle de plus participer, de plus interagir. Elle n'est possible que parce que les aspirations individuelles résonnent dans des environnements favorables à la création de liens qui enrichissent. L'inclusion peut ainsi prendre de multiples formes et stimuler nos pratiques professionnelles.

Au sein des divers ateliers, de multiples initiatives se développent pour favoriser la participation, la coopération et la codécision. Sensibilisés par leur formation aux concepts qui sous-tendent la CDPH, les MSP mettent en place des dynamiques qui stimulent et rendent possible les prises d'initiatives, la diversification des rôles, l'élargissement de l'implication des employés en situation de handicap dans les tâches de création de produits, de gestion de la production et de codécision avec les MSP.

Les contextes d'activités intègrent la dimension interactionnelle et tentent de créer des ponts réels et symboliques avec la communauté. Notre atelier de cuisine élabore quotidiennement les repas pour trois accueils extrascolaires, en assure la livraison et même le service aux enfants. Ces contacts d'aujourd'hui participent à la construction de représentations sociales positives qui laissent présager une acceptation plus grande à l'avenir.

Les itinéraires professionnels se diversifient à l'image de ce qui se passe au sein de l'atelier d'intendance. Il a fallu s'approprier les tâches d'entretien, acquérir une expertise, assurer les prestations en équipe accompagnée par un MSP, gagner en indépendance pour en réaliser une partie entre collègues, pour enfin assumer des activités

hors des murs, en gérant le stress, en rejoignant sporadiquement ou durablement nos équipes de services.

Comédiens à temps partiel, nos collaborateurs en situation de handicap, membres de la Compagnie de l'Au-de l'Astre approchent le monde de la création artistique, s'imprègnent de références nouvelles et tissent des relations avec un milieu qui leur est souvent difficile d'accès. De l'élaboration du spectacle, aux répétitions, en passant par la collaboration avec de nombreux techniciens des arts du spectacle et par la préparation des tournées, ils expérimentent et ils s'expriment. Ils contribuent à la diversification des manières de dire et de se dire.

Toujours animée par une évolution des pratiques professionnelles et des stratégies institutionnelles, en valorisant les employés en situation de handicap comme réels partenaires, l'inclusion se décline aussi lors de l'orientation professionnelle, lors de l'officialisation de l'engagement. La proposition d'engagements à temps partiel, l'ancrage professionnel dans deux ateliers différents, la possibilité donnée aux employés en situation de handicap d'envisager régulièrement une réorientation de leur activité, l'adaptation de l'activité en fonction de l'avancement en âge sont d'autres stratégies qui rendent possible la personnalisation de l'engagement professionnel des employés.

L'inclusion, une utopie mobilisatrice

Le passage de l'intégration à l'inclusion stimule l'évolution de nos institutions dans leurs formes et leurs dynamiques. L'autodétermination au quotidien induit un changement du rapport de pouvoir entre l'accompagné et l'accompagnant, une identification et un partage des risques. Tout cela

donne naissance à une nouvelle posture : ce n'est plus l'institution qui décide, mais la personne (Masse, 2021) et l'institution d'aujourd'hui à la compétence d'opérer ce virage.

La rencontre avec une nouvelle génération de personnes en situation de handicap et de leurs entourages va encore amplifier ces changements. Proposer des solutions plus personnalisées, plus impliquantes tout en conservant des offres plus collectives pour cheminer vers des horizons nouveaux, dont certains nous sont même encore inconnus.

Sortir du modèle traditionnel, ancestral pour aller vers un nouveau mode institutionnel qui se dirige plus vers la prestation de services concurrentiels. Au centre de ce nouveau mode institutionnel qui vise une qualité de vie optimale, les objectifs suivants devront être visés : la valorisation des capacités, le rôle social et l'autodétermination de la personne concernée (Margot-Cattin, 2018, p. 13).

Faire preuve de flexibilité et de sensibilité pour accompagner la personne en situation de handicap vers une appropriation ou une réappropriation de la compétence à organiser son quotidien et son existence, pour l'accompagner dans sa lutte pour être considérée comme une personne à part entière et non comme une personne entièrement à part, comme le revendique Fries (2014).

Références

- Fries, V. (2014). On peut crever de solitude. In C. Gardou (Dir.), *Le handicap par ceux qui le vivent* (pp. 199-209). Èrès.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en !* Èrès.

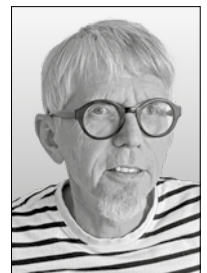
Margot-Cattin, P. (2018). Réinventer les institutions pour les personnes en situation de handicap. *Pages Romandes*, (2), 10-13.

Masse, M. (2021). Un levier pour une société inclusive. Nous avons besoin d'institutions qui restent ouvertes sur l'extérieur. *Magazine INSOS*, (63), 4-7.

Catherine Andrey
Maîtresse socioprofessionnelle de l'atelier
Intégration et développement aux
Ateliers de la Glâne, Romont
id@aag-fg.ch



Alexandre Waeber
Directeur des institutions pour adultes en
situation de handicap mental de la Fondation
Handicap Glâne, Romont
awaeber@aag-fg.ch



Documentation du dossier

Inclusion postobligatoire

Références bibliographiques

- Bouchand, J. (2013). L'intégration sociale et professionnelle des personnes avec déficience intellectuelle : la place centrale des compétences adaptatives. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(63), 167–184. <https://doi.org/10.3917/nras.063.0167>
- Boutin, M. (2012). *L'orientation socioprofessionnelle des personnes ayant une déficience intellectuelle*. LEL du CRIRES. https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/orientation_socioprofessionnelle_deficience.pdf
- Busnel, M. (2009). *L'emploi: Un droit à faire vivre pour tous – Evaluer la situation des personnes handicapées au regard de l'emploi, prévenir la désinsertion socio-professionnelle*. Viepublique. <https://www.viepublique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/104000032.pdf>
- Combes-Joret, M. (2020). Inclusion des personnes en situation de handicap : quand le travail n'est pas le problème mais la solution. Les enseignements de 10 ESAT pionniers. @GRH, 4(37), 87–113. <https://doi.org/10.3917/grh1.204.0087>
- Csanyi-Virag, V. (2019). Entrepreneuriat inclusif et handicap : une exploration critique de la littérature internationale. *Question(s) de management*, 2(24), 129–149. <https://doi.org/10.3917/qdm.192.0129>
- Di Maggio, I., Santilli, S., Ginevra, M. C., Martella, G., & Nota, L. (2019). Inclusion, Life Design, coaching de carrière et handicap. In J. Masdonati, K. Massoudi & J. Rossier, *Repères pour l'orientation* (pp. 207–231). Antipodes.
- Doucet, M., & Pihion, R. (2016). L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux. *Éducation et francophonie*, 44(1), 1–8. <https://doi.org/10.7202/1036169ar>
- FIPHP. (2016). *Inclusion socio-professionnelle des personnes en situation de handicap psychique, mental et cognitif*. Chronique Sociale.
- Gauthier-Boudreault, C. (2021). *Guide de la transition. De l'école à la vie active pour les personnes présentant une déficience intellectuelle profonde*. https://www.iuplsss.ca/clients/SanteEstrie/Sous-sites/Centres_de_recherche/IUPLSSS/Salle-de_presse/Actualites/2021/Guide_de_transition_D%C3%A9ficience_intellectuelle_profonde_Fran%C3%A7ais.pdf
- Häfeli, K., & Schellenberg, C. (2009). Facteurs de réussite dans la formation professionnelle des jeunes à risque. CDIP.
- Hanin, L. (2022). Le travail comme soutien à l'inclusion des personnes en situation de handicap. *Le Journal des psychologues*, 4(396), 49–54. <https://doi.org/10.3917/jdp.396.0049>
- Laverlochère, L. (2019). *L'insertion professionnelle face au handicap psychique et mental*. L'Harmattan.
- Lucas, B. (2015). *Le travailleur handicapé aux portes de l'inclusion*. PUG.
- Mbaye, L. P. (2021). Handicap et emploi : entre discrimination et inclusion professionnelle [Thèse de doctorat, Université Gustave Eiffel]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03588307/document>
- Meier-Popa, O. & Ayer, G. (2021). *La compensation des désavantages et sa place dans l'éducation inclusive (2^e édition)*. SZH/CSPS.
- Moulin, J.-P. (2015). De l'école obligatoire à la formation puis à l'insertion professionnelle, transitions ou ruptures ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 5(4), 8-14.
- Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ). (2003). *La transition de l'école à la vie active. Rapport du comité de travail sur l'implantation d'une pratique de la planification de la transition au Québec*. Gouvernement du Québec.

Office fédéral de la statistique (OFS). (2021). *MONET 2030: Participation des personnes handicapées au marché du travail*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/developpement-durable/monet-2030/tous-selon-themes/8-travail/participation-personnes-handicapees-marche-travail.html>

Pachoud, B., & Corbière, M. (2014). Pratiques et interventions de soutien à l'insertion professionnelle des personnes présentant des troubles mentaux graves: résultats et pistes de recherche. *L'Encéphale*, 40(2), 33–44. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2014.04.001>

Petitpierre, G., Gremaud, G., Veyre, A., & Bruni, I. (2014). *Les apprentissages à l'âge adulte, ce qu'en disent les personnes avec une déficience intellectuelle. Rapport de recherche*. Université de Fribourg et Haute école de travail social et de la santé (EESP). www.deficiences-intellectuelles.ch/resources/brochure.pdf

Pozzebon, S., & Champagne, M. (2009). L'intégration professionnelle des personnes handicapées : que font les organisations avant-gardistes? *Gestion*, 34, 103-115. <https://doi.org/10.3917/riges.343.0103>

Quaglia, D. (2015). *Favoriser l'insertion des jeunes adultes en situation de vulnérabilité : Outils pour un suivi individualisé*. Chronique Sociale.

Ramel, S. (2021). *Entre visée inclusive et exigences sélectives : les défis de la formation professionnelle* [Conférence]. <https://www.hefp.swiss/entre-visee-inclusive-et-exigences-selectives>

Revillard, A. (2019). *Handicap et travail*. SciencesPo Les Presses.

Schellenberg, C., Krauss, A., Pfiffner, M., & Georgi-Tscherry, P. (2020). Didactique inclusive et compensation des désavantages dans les écoles professionnelles et les collèges. Résultats du projet de recherche «Enhanced Inclusive Learning». *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (2), 21–29. www.szh-csps.ch/r2020-06-03/pdf

Schovanec, J. (2013). L'insertion professionnelle des adultes avec autisme : Une réflexion philosophique entre situation de handicap et intériorité. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (1), 22–28.

Tisserant, G. (2021). *Le handicap en entreprise : Contrainte ou opportunité ? Vers un management équitable de la singularité*. Pearson.

Vanroessel, F. (2018). *Handicap et travail ordinaire : comment favoriser l'inclusion ? Approche juridique et psychologique de l'inclusion professionnelle des personnes handicapées*. Éditions universitaires européennes.

Wilson, E. & Campain, R. (2020). *Fostering employment for people with intellectual disability: the evidence to date*. Hawthorn, Centre for Social Impact, Swinburne University of Technology.

Liens internet :

Confédération suisse – Département fédéral de l'intérieur – Bureau fédéral de l'égalité pour les personnes handicapées : <https://www.edi.admin.ch/edi/fr/home/fachstellen/bfeh.html> → Thèmes de l'égalité → voir « égalité et travail » et « formation »

CSPS – Fondation centre suisse de pédagogie spécialisée : informations.generales.www.csp.ch → thèmes → formation professionnelle

INCLUSION HANDICAP : www.inclusion-handicap.ch/ → thèmes « travail » et « formation ».

Insieme (2022). Formation professionnelle. <https://insieme.ch/fr/theme/vie-professionnelle/formation-professionnelle/>

Portail de la formation professionnelle - CSFO et SEFRI : Mesures de soutien. <https://cm.berufsbildung.ch>

ProInfirmis. (2021, 3 octobre). *Embauche*. <https://www.proinfirmis.ch/fr/guide-juridique/travail/embauche.html>

Frédérique Rebetez et Serge Ramel

Développer son école dans une visée inclusive : le leadership inclusif

Résumé

Dans un contexte où l'école doit répondre à la diversité croissante des besoins des élèves et à l'impératif de l'équité en éducation, notre recherche s'est intéressée aux caractéristiques du leadership de directions d'établissements scolaires s'inscrivant dans une visée inclusive. Des entretiens menés dans différents pays mettent en évidence treize axes dans lesquels les directions inscrivent leur action et leur réflexion, ainsi que les facettes composant leur leadership que nous qualifierons d'inclusif.

Zusammenfassung

Die heutige Schule muss der zunehmenden Vielfalt der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sowie der geforderten Chancengerechtigkeit gerecht werden. Unsere Forschung untersucht die Merkmale von Leadership bei Schulleitungen, die sich einer inklusiven Schule verpflichtet sehen. Aus Interviews in verschiedenen Ländern lassen sich dreizehn Achsen herausarbeiten, an denen die Schulleitungen ihr Handeln und ihre Überlegungen ausrichten. Es zeigen sich bestimmte Facetten, aus denen sich ein inklusiver Leadership zusammensetzt.

Permalink : www.szh-csps.ch/r2022-09-06

Introduction

Dans de nombreux pays, l'école doit répondre à la diversité croissante des besoins des élèves et à l'impératif de l'équité en éducation, ce qui nécessite de développer des politiques éducatives inclusives. Dans le canton de Vaud en particulier, les établissements sont tenus d'élaborer une déclinaison locale du Concept cantonal dit à 360° (DFJC, 2019)¹. Par la mise en œuvre et la coordination de mesures pédagogiques, socio-éducatives et relevant du domaine de la santé², ce concept vise à donner à chaque élève les moyens de progresser et de réussir dans ses apprentissages.

¹ Pour de plus amples renseignements : <https://www.vd.ch/themes/formation/scolarité-obligatoire/concept-360/>

² Une approche à « 360° » consiste à considérer l'élève de manière holistique dans ces trois champs d'intervention.

Mis en évidence par une recherche-intervention réalisée dans un établissement mixte (1 à 11H) (Rebetez & Ramel, 2021), le rôle occupé par la direction dans le développement d'une école inclusive s'est avéré significatif. Afin de mieux cerner cette place essentielle, nous avons fait émerger ses caractéristiques par dix entretiens réalisés auprès de directrices et directeurs d'établissements scolaires engagés dans le développement d'une école à visée inclusive et issus-e-s de différents pays. À l'aide d'un canevas d'entretien identique, ils ou elles se sont exprimé-e-s sur la manière de développer leur établissement scolaire et les défis auxquels ils ou elles font face. Une analyse inductive des données a fait émerger treize axes sur lesquels les dirigeant-e-s agissent pour développer leur école dans cette visée inclusive, mais aussi des dilemmes et défis.

D'autre part, une analyse déductive à partir d'un cadre théorique a permis d'identifier différentes formes de *leadership* qui composent ce *leadership* inclusif.

Développer son école dans une visée inclusive : des axes de travail à considérer et des défis à relever

Afin d'œuvrer vers une éducation inclusive, les dirigeant-e-s interviewé-e-s inscrivent leur réflexion et leur action dans ces treize axes :

1. S'inscrire dans l'environnement politique

les textes légaux comme la vision de l'inclusion portée par la hiérarchie sont des points d'appui important.

2. Considérer le contexte local

la dimension socio-économique de la région ainsi que le groupe politique majoritaire représentent tant des leviers que des obstacles.

3. Prendre en compte l'architecture de l'école

la taille et l'éclatement des bâtiments scolaires, parfois répartis sur plusieurs villages selon les régions, impactent l'accessibilité aux prestations de l'établissement.

4. Développer une vision et une culture d'établissement

elle doit être partagée avec tou-te-s les professionnel-le-s ainsi que les parents. Elle repose sur des valeurs « qui ne laissent personne sur le bord de la route », où « chacun est accueilli » et où « la diversité est une ressource et on la valorise » (extraits d'entretien).

5. Créer, évaluer et faire évoluer des stratégies, des dispositifs et des ressources pour soutenir les élèves

il peut s'agir de dispositifs facilitant *l'entrée à l'école* qui favorisent la création d'un partenariat avec les parents et les enfants et permettent de repérer de potentielles difficultés, ou de dispositifs de soutien à l'élève *durant sa scolarité* (lieux ressources, classes d'accueil pour élèves allophones, co-enseignement). On trouve également des prestations de soutien aux enseignant-e-s comme l'adoption de stratégies, telles qu'une architecture et des grilles horaires en miroir ou encore la présence d'un coordinateur ou d'une coordinatrice qui organise le parcours de l'élève et coordonne les différentes prestations.

6. Développer la collaboration

Un tel développement entre les professionnel-le-s est relevée comme essentiel ; « sans collaboration dans l'inclusion, il y a de la souffrance ».

7. Créer des projets de soutien pour les élèves hors des murs de l'école

en dehors du temps scolaire, l'élève doit également construire sa citoyenneté et certaines directions ont décidé de s'engager dans des projets de prévention portés conjointement par la municipalité, la police, le service social.

8. Créer un partenariat avec les parents

ce partenariat nécessite de l'empathie pour les parents et une volonté de prendre soin d'eux en les soutenant et en les impliquant dans des projets scolaires permettant de valoriser la diversité. Il est relevé l'importance de faire connaître les règles du jeu de l'école surtout pour les parents n'ayant pas une connaissance du système scolaire.

9. Gérer les ressources humaines, dont la formation des enseignant-e-s

les directions relèvent la nécessité d'avoir du personnel compétent notamment par un recrutement des professionnel-le-s en cohérence avec les valeurs de l'inclusion. Il s'agit également de faire évoluer la posture professionnelle et les compétences de certain-e-s enseignant-e-s. Différentes stratégies sont utilisées à ces fins comme valoriser les talents, redonner confiance, créer des relais pour soutenir les collègues, développer du co-enseignement favorisant le transfert de compétences, privilégier la formation. Le renouvellement du corps enseignant, parfois important dans certaines régions, représenterait également un frein dans le développement de la culture de l'établissement.

10. Veiller à développer une pédagogie différenciée

elle est la pierre angulaire de l'inclusion dans les classes. Il est précisé qu'elle est parfois confondue avec l'individualisation, ce qui serait source de surcharge chez l'enseignant-e.

11. Poser un cadre clair

les procédures et processus doivent être transparents afin de donner confiance tant aux enseignant-e-s qu'aux parents dans la manière dont l'établissement traite les situations d'élèves.

12. Jouer avec les moyens financiers

ceux-ci semblent systématiquement manquer, mais les directions ont développé des stratégies de vases communicants permettant d'économiser d'un côté pour investir dans un autre aspect.

13. Développer son rapport à l'inclusion

être un-e dirigeant-e d'une école à visée inclusive implique d'avoir le goût pour relever les défis de l'inclusion, d'être créatif ou créative et de connaître les concepts clés. Cela passe par des lectures ou le suivi de conférences.

Figure 1 : treize axes de travail à considérer afin d'œuvrer vers une éducation inclusive.

Ces éléments rejoignent le modèle de Bauer (2019) qui a identifié trois dimensions d'une pratique inclusive d'un-e dirigeant-e : 1) le développement d'une vision et d'une culture scolaire ; 2) la mise en place de curriculums valorisant la diversité et l'équité par le développement d'un environnement de travail coopératif ; et 3) le développement relationnel incluant une

bonne communication avec tous les acteurs. Cependant, nos données permettent d'élargir ce modèle avec la prise en compte des niveaux politique et local, le travail sur son rapport à l'inclusion, la participation des parents, la formation du corps enseignant ainsi que le soutien à lui apporter. Ce dernier nous semble essentiel, car on sait que l'inclusion scolaire peut générer

une charge importante et mener à l'épuisement (Curchod-Ruedi et al., 2013).

En plus de ces axes de développement, les directions ont également mentionné des *dilemmes*. Ces quelques exemples ne sont pas exhaustifs, mais ils reflètent la complexité de l'éducation inclusive :

« *L'inclusion dans une classe ordinaire, est-ce vraiment toujours bien pour tous les élèves ?* »

« *Comment considérer l'élève par rapport à certains troubles sans l'enfermer dans ce trouble ?* »

« *Jusqu'où inclure des élèves avec des comportements difficiles pour le bien de l'élève sans que l'enseignant et la classe en pâtissent trop ? Est-ce que l'exclusion temporaire pour le bien pour tous est bénéfique pour l'élève en question ?* »

« *La classe spéciale intra-muros est-elle ségrégative ?* »

De nombreux *défis* sont également évoqués, en voici trois illustrations :

- aider les enseignant-e-s à faire évoluer leur pratique dans la classe alors qu'ils ou elles ont fait une demande d'externalisation pour un élève ;
- favoriser la remise en question des enseignant-e-s, notamment leur implication dans les problèmes de comportements difficiles chez les élèves ;
- développer une responsabilité partagée chez les enseignant-e-s et une autonomie dans leur engagement vers une visée inclusive.

Les différents éléments présentés mettent en évidence la complexité dans le pilotage du développement d'une école à visée inclusive. Ils impliquent bien plus qu'une posture de gestion et demandent un certain *leadership*.

Le *leadership* de la direction dans le développement d'une école à visée inclusive

Nous considérons le *leadership* comme un processus par lequel un individu influence un groupe d'individus pour atteindre un but particulier (Collerette, 2002 ; Spillane et al., 2008). Dans cet article, il s'agit du *leadership* exercé par la directrice ou le directeur de l'école. Il est à distinguer du rôle de gestion qui consiste en un ensemble de processus standards permettant à l'organisation de fonctionner de manière prévisible (Yvon, 2019). Le *leadership*, quant à lui, agit sur la vision, donne du sens, transforme, veille à l'adhésion des personnes et développe le pouvoir d'agir. Nous nous sommes donc intéressés au *leadership* permettant d'œuvrer à une école à visée inclusive.

Quelques éléments théoriques

S'intéresser à une forme de *leadership* lutant contre les inégalités tout en visant l'équité et l'inclusion, ce que différents auteurs ont appelé le « *leadership* inclusif », ouvre sur divers concepts³ issus de deux champs distincts. *Dans le champ de la gestion, du management et des organisations*, le concept de *leadership* inclusif repose sur « le respect, la reconnaissance, la réactivité et la responsabilité » (Hollander, 2008, p. 3). Il « témoigne de l'ouverture, de l'accessibilité et de la disponibilité dans les interactions avec les collaborateurs » (Carmeli et al., 2010, p. 250) et serait associé à un sentiment de sécurité psychologique (Hirak et al., 2012). Bien que ces auteurs ne fassent pas de lien direct avec l'école, l'idée que le sentiment de sécurité

³ La plupart des définitions sont en anglais et ont été traduites. La référence exacte permettra au lecteur de revenir au passage originel si besoin.

psychologique puisse notamment reposer sur une attitude du dirigeant ou de la dirigeante nous semble particulièrement intéressante.

Dans les sciences du management scolaire, on le retrouve sous différents termes comme le *leadership* d'équité, distribué, relationnel, démocratique, pour la justice sociale ou encore transformatif (Ryan, 2006 ; Shields, 2010 ; Theoharis, 2007 ; Thibodeau et al., 2016). Notre intérêt s'est porté sur le *leadership* inclusif, souvent présenté comme la somme de différentes composantes, car il fait écho à nos données. La récente revue de littérature produite par l'Agence européenne pour les besoins particuliers et l'éducation inclusive (Óskarsdóttir et al., 2018) développe un modèle de leadership inclusif composé d'un *leadership* transformationnel porteur d'une vision et d'inspiration, d'un *leadership* distribué qui développe une culture participative, et d'un *leadership* pédagogique qui « souligne l'importance d'établir des objectifs éducatifs clairs, de planifier le programme d'études et d'évaluer les enseignants et l'enseignement » (p. 13). Ces éléments rejoignent les constats posés par Thibodeau et al. (2016). Selon leur recension de travaux, la direction doit, pour s'inscrire dans un *leadership* inclusif, incarner une vision et des valeurs en démontrant des attitudes telles que la transparence et l'honnêteté. Elle doit également entreprendre des changements tout en s'assurant de l'adhésion des acteurs et de l'aménagement d'un environnement favorable. Ce *leadership* repose sur différents rôles comme la formation à l'inclusion scolaire, sa promotion et la mise en œuvre des pratiques régulées par l'action de manière à ce que chacun-e

puisse devenir un « agent du changement » (Thibodeau et al., 2016, p. 63).

Ces différents concepts montrent l'importance d'un engagement et d'une attitude du ou de la dirigeant-e en cohérence avec les valeurs d'une école à visée inclusive. Il s'agit également de porter une vision, considérer autant les élèves et leur famille que les professionnel-le-s et mener des changements au sein de son école, notamment en prenant appui sur l'ensemble des acteurs et actrices de l'école. Ces différentes caractéristiques se retrouvent dans nos données et s'organisent autour de cinq facettes présentées ci-après.

Le leadership inclusif : une réalité à cinq facettes

La mise en œuvre des treize axes de travail développés précédemment semble aboutir, selon les entretiens des dirigeant-e-s, à un profil de leadership inclusif à cinq facettes (Tableau 1).

Nos travaux (Rebetez & Ramel, 2021) ont montré que le développement sous-jacent au leadership transformationnel est un processus non linéaire et difficilement planifiable. En effet, il relève d'un changement de type agile avec de nombreuses boucles de rétroactions entre les acteurs, les actrices et les gestionnaires du changement. Il contient ainsi une grande part d'imprévisibilité et exige souplesse et résilience de la part du ou de la dirigeant-e. Quant au leadership distribué et partagé, nous décrivons dans une récente publication (Rebetez & Ramel, 2019), les différentes options de participation utilisée dans un établissement vaudois et relevons combien cette approche est difficile pour les directions.

Facettes	Descriptif
Le leadership congruent	La direction agit en cohérence avec les valeurs de justice sociale et la valorisation de la diversité qu'elle préconise
Le leadership transformationnel	La direction est porteuse d'une vision de changement et met en place des stratégies et des processus qui permettent de développer l'école.
Le leadership distribué et partagé	Qu'il s'agisse de distribuer volontairement des responsabilités entre les acteurs de l'école ou de développer un climat favorisant l'émergence d'un leadership partagé à tous les niveaux, la finalité est de développer une culture de la participation et de responsabiliser toutes et tous dans le projet de l'école.
Le leadership pédagogique	La direction accorde de l'importance à développer les pratiques pédagogiques des enseignants pour soutenir la réussite de tous les élèves.
Le leadership bienveillant	La direction prend soin de tous les acteurs, autant les enseignants que les parents et les élèves, les soutient, les valorise et leur offre un cadre clair.

Tableau 1 : Les cinq facettes du leadership inclusif

Développer son profil de leader inclusif

Les entretiens réalisés avec des directions d'école à visée inclusive dans différents pays nous ont permis de préciser les contours du *leadership* inclusif. La façon dont un-e dirigeant-e va incarner ces cinq facettes, les priorités qu'il ou elle va accorder aux treize axes de travail et la manière dont il ou elle va problématiser les dilemmes et relever les défis de la diversité à l'école déboucheront sur autant de profils que de combinaisons possibles. Plutôt que tous les identifier, cet article cherche avant tout à reconnaître la complexité du travail réalisé par les directions d'école dans une visée inclusive et incite chaque dirigeant-e à s'interroger sur son propre profil de *leader* inclusif ou inclusive. Cependant, le développement d'une école à visée inclusive ne peut reposer sur une seule personne, mais requiert un travail de partenariat notamment avec différents partenaires institutionnels⁴ (Ramel, 2022). Ne faudrait-il

ainsi pas envisager le *leadership* inclusif comme un *leadership* partagé de l'espace éducatif élargi ?

Références

- Bauer, S. (2019). Diriger un établissement multiculturel et défavorisé : un défi à part ? *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 41(1), 177–193.
- Carmeli, A., Reiter-Palmon, R., & Ziv, E. (2010). Inclusive Leadership and Employee Involvement in Creative Tasks in the Workplace: the Mediating Role of Psychological Safety. *Creativity research journal*, 22(3), 250–260.
- Collerette, P. (2002). *Pouvoir, Leadership et autorité dans les organisations*. Presses de l'Université du Québec.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : Implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER-Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7, 135–147.
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture-DGEO-SESAF-SPJ (2019).

⁴ Fondations ou écoles spécialisées

Concept 360°. *Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*. DFJC.

Óskarsdóttir, E., Donnelly, V. J., & Turner-Cmucha, M. (Éds.) (2018). *Supporting Inclusive School Leadership*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. https://www.europeanagency.org/sites/default/files/SISL_Literature_Review.pdf

Hirak, R., Peng, A. C., Carmeli, A., & Shaubroeck, J. M. (2012). Linking leader inclusiveness to work unit performance: The importance of the psychological safety and learning from failures. *The Leadership Quarterly*, 23, 107–117.

Hollander, E. P. (2008). *Inclusive Leadership: The Essential Leader-Follower Relationship*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Ramel, S. (2022). Mise en œuvre de politiques inclusives : Quelles réalités locales ? *A.N.A.E.*, 177, 212-222.

Rebetez, F., & Ramel, S. (2019). Collaborer dans une vision inclusive à 360°. *Educateur (L')*, 9, 8–9. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/3260>.

Rebetez, F., & Ramel, S. (2021). S'engager dans une visée inclusive : quel processus de développement et quel accompagnement pour la direction d'un établissement scolaire ? In L. Progin, C. Letor, R. Etienne, & G. Pelletier (Éds.), *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives*, (pp. 35–46). De Boeck Supérieur.

Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3–17.

Shields, C. M. (2010). Transformative Leadership : Working for Equity in Diverse Contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558–589.

Spillane, J. P., Halverson, R. R., & Diamond, J. B. (2008). Théorisation du *leadership* en éducation : une analyse en termes de cognition située. *Éducation et sociétés*, 21, 121–149.

Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward of theory of social justice *leadership*. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258.

Thibodeau, S., Gélinas-Proulx, A., St-Vincent, L.-A., Leclerc, M., Labelle, J., & Ramel, S. (2016). La direction d'école : un acteur crucial pour l'inclusion scolaire. In L. Prud'Homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Éds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 57–70). De Boeck Supérieur.

Yvon, F. (2019). Promouvoir le *leadership*. In J.-M. Huguenin, F. Yvon & D. Perrenoud (Éds.), *Relever les défis contemporains dans la gestion des établissements scolaires* (pp. 325–361). L'Harmattan.



Frédérique Rebetez
Adjointe de direction à la Fondation
Petitmaître et chercheuse associée
au LISIS
frederique.rebetez@fpy.ch



Serge Ramel
Professeur HEP ordinaire à la HEP Vaud et
co-directeur du LISIS
serge.ramel@hepl.ch

François Gremion et Agnès Brahier

Le soutien pédagogique spécialisé, au service des apprentissages ou à la botte de l'évaluation scolaire ?

Résumé

Dans leurs pratiques, les enseignants spécialisés recourent à des moyens d'évaluation diversifiés dans le but de répondre aux besoins de leurs élèves. Or, dans l'enseignement régulier, l'évaluation notée reste encore une évaluation des apprentissages plutôt qu'une évaluation aux services des apprentissages. Le défi de l'évaluation, commun aux enseignants spécialisés, se situe avant tout au niveau institutionnel. L'idéal inclusif implique que le système s'adapte aux élèves, comme à ses pratiques évaluatives que les enseignants spécialisés pourraient inspirer.

Zusammenfassung

Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen setzen in ihrer Praxis unterschiedliche Beurteilungsmethoden ein, um den Bedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Im Regelunterricht sind jedoch Noten immer noch eine Bewertung des Lernens und nicht eine Bewertung, die dem Lernen dient. Die Herausforderung der Beurteilung liegt vor allem auf der institutionellen Ebene. Denn das Ideal der Inklusion setzt voraus, dass sich das System an die Schülerinnen und Schüler anpasst, ebenso wie an die Beurteilungspraktiken, die von Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen inspiriert werden können.

Permalink : www.szh-csps.ch/r2022-09-07

En préambule

De nombreuses critiques en docimologie (Piéron, 1969) ont été émises depuis plusieurs décennies à l'encontre de dérives évaluatives au travers desquelles se construisent les inégalités sociales de réussite scolaire (Merle, 2007). Malgré cela, les notes se maintiennent au sein de nos systèmes scolaires. Dans leur fonction de gestion sociale et institutionnelle, elles sont un moyen simple et efficace de communication (de Landsheere, 1974). Toutefois, dans leur fonction de certification, les notes encore traditionnellement attribuées de façon normative plutôt que critériée ou formative (de Ketele, 1993) n'offrent pas les garanties de validité et de fiabilité auxquelles on pourrait s'attendre (Merle, 1998).

Selon Butera (2011), cette approche représente une menace, tandis que les arguments couramment avancés en leur faveur ne sont pas empiriquement justifiés. Les notes mesurent davantage une performance relative que les apprentissages réalisés.

Les notes mesurent davantage une performance relative que les apprentissages réalisés.

Si le but est d'avoir la moyenne ou d'éviter l'échec, elles représentent alors une menace pour la socialisation, car tous les moyens sont bons pour réussir, y compris la tricherie. Associées à la peur de l'échec, les notes servent de motivation limitant l'investissement dans la tâche. Par leur visibilité, elles contribuent à fragiliser le sentiment de com-

pétence de nombre d'élèves. Concernant les groupes défavorisés, les notes, plutôt que de protéger les groupes stigmatisés ou sous l'emprise de stéréotypes, entravent leur performance. Les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP), de surcroît en risque d'essentialisation (Gremion & Gremion, 2018), se trouvent de fait plus à risques.

Dans ce texte, nous rejoignons le constat de Gremion et Paratte (2009) indiquant que l'évaluation au sein de notre système scolaire reste un frein important aux projets d'intégration et à l'avènement d'une école plus inclusive. En l'état, le risque est de fragiliser tant les acquis du soutien, pour les élèves, que la valorisation des interventions, pour les enseignants spécialisés.

Contexte : une double hétérogénéité

Dans le cadre d'un projet de recherche intitulé « Le BEP : stigmate de l'élève ou configuration de la situation scolaire ? », nous menons depuis 2019 des discussions de groupes ouvertes (Kitzinger et al., 2004) avec des équipes enseignantes de l'espace BEJUNE. Pour chacun des trois cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel, et par segment professionnel, trois groupes de quatre à six personnes ont été constitués avec des enseignantes et des enseignants du spécialisé, des cycles Harmos 1 et 2 et du secondaire 1. Cette recherche qualitative à visée compréhensive se déroule dans un contexte de mise en place des récentes dispositions cantonales pour l'intégration des élèves en situation de handicap. Portant sur les notions d'intégration, d'école inclusive, de BEP et sur les besoins réels ou éventuels de formation continue, les discussions menées entre les participants sont nourries de leurs pratiques et expériences professionnelles. Bien que l'évaluation ne soit pas abordée de

façon directe, cette thématique est évoquée par les personnes interrogées. Dans le texte qui suit, nous nous centrons uniquement sur les propos des enseignants spécialisés.

Sur le plan institutionnel, compte tenu de l'autonomie dont chaque canton dispose en matière de formation et d'éducation, les enseignants spécialisés ne retrouvent pas de façon identique de mêmes formes d'organisation scolaire. En effet, malgré leur adhésion au Concordat sur la pédagogie spécialisée, chaque canton a élaboré son propre concept en vue d'une école moins séparative et plus intégrative, voire inclusive. Par ailleurs, sur le plan de l'activité professionnelle, les pratiques de chaque enseignant spécialisé diffèrent les unes des autres. De fait, les préoccupations immédiates en lien avec l'évaluation divergent entre les enseignantes en classe de transition et en structure d'accueil pour élèves allophones, spécialisés en soutien pédagogique à l'école ordinaire ou au sein d'une institution spécialisée. Ainsi, bien que les personnes rencontrées soient toutes diplômées de l'enseignement spécialisé, il n'en demeure pas moins que le concret de leur activité varie fortement de l'une à l'autre. Ces diverses réalités professionnelles confèrent à l'évaluation un cadre situé et spécifique au cadre d'intervention. C'est la raison pour laquelle nous ne proposons pas de description comparative ou comparatiste des activités professionnelles en lien avec l'évaluation. Nous abordons en revanche trois registres au sein desquels l'orientation prise par les enseignants spécialisés diffère de l'approche normative de l'évaluation au sein de l'école régulière : les buts perçus pour lesquels les enseignants spécialisés évaluent, les pratiques diverses mises en œuvre et les difficultés rencontrées.

Buts de l'évaluation

Pour les enseignants spécialisés que nous avons rencontrés, leur préoccupation première de l'accompagnement est d'« être au plus proche des besoins de l'élève ». Pour répondre au mieux aux BEP, l'évaluation sert, alors, à « mettre la bonne mesure au bon moment, au bon endroit, pour permettre à l'élève de faire le mieux possible avec les capacités qu'il [l'élève] a à son maximum ». Pour y parvenir toutefois, tout dépend du type de mesure, simple ou renforcée, avec ou sans compensation des désavantages, que l'élève aura obtenu.

Le discours des professionnels porte sur ce souci de prendre en compte le mieux possible les besoins des élèves. Or, la conciliation entre la réponse aux BEP et les attentes implicites du système scolaire en matière d'évaluation n'est pas évidente. Malgré la mise en place de pratiques évaluatives diversifiées et visant une évaluation « pour » les apprentissages plutôt que « des » apprentissages (Wiliam, 2011), les élèves à BEP se retrouvent, en fin de compte, contraints de passer sous Les Fourches caudines de l'évaluation scolaire. En ce sens, cet enseignant spécialisé estime que « ce qui serait intéressant dans ces BEP, c'est d'identifier en fait ce qu'on va vraiment évaluer avec l'élève pour savoir ce qu'on doit mettre en place ». En calant les mesures de soutien sur les attentes évaluatives de l'enseignement régulier plutôt que sur la maîtrise des apprentissages attendus par le plan d'études, les enseignants spécialisés sont incités à préparer ou configurer le soutien donné aux performances attendues par le système. Nous percevons ici une forme de dérive potentielle.

Pratiques évaluatives diverses

Pour atteindre les buts d'une évaluation au service des apprentissages et non plus de la

performance, il faudrait pouvoir évaluer les élèves selon ce qu'ils sont capables de démontrer. Comme le souligne cette enseignante, pour cela, il serait nécessaire de différencier, non seulement l'enseignement, mais encore la manière d'évaluer pour « sortir de la forme scolaire traditionnel papier-crayon » et « s'autoriser à évaluer autrement ». Cela permettrait d'enlever le stress de l'évaluation traditionnelle qui pèse sur les épaules des élèves. Elle demeure principalement orientée sur la mémorisation de contenus alors que d'autres alternatives sont envisageables, comme celles basées sur une maîtrise des compétences.

Pour atteindre les buts d'une évaluation au service des apprentissages et non plus de la performance, il faudrait pouvoir évaluer les élèves selon ce qu'ils sont capables de démontrer.

Par exemple, si l'élève en soutien bénéficie d'un projet pédagogique individualisé (PPI), « on va éviter de lui demander des choses qu'il n'est pas capable de faire ». Dans ce cas, les évaluations proposées le seront en lien avec le niveau réel de l'élève, ses compétences effectives plutôt que celles attendues en fonction de son âge ou des standards du programme scolaire. Par un contrôle et des régulations permanents, le PPI permet de prioriser les objectifs ou d'en ajouter. Lorsque la situation de l'élève révèle des difficultés scolaires multiples, cela semble encore plus évident :

« S'il a une dyslexie et bien, on ne compte pas telle ou telle faute, euh quand ils sont en dispositif ressource, ils sont tellement loin du fait d'une inversion de deux lettres, c'est tellement anodin par rapport à tout ce qu'ils ont comme autres difficultés. »

Dans le cas du soutien pour élèves allophones, pour éviter aux élèves nouvellement arrivés dans la structure de soutien toutes formes de pression ou de mises en compétition, les enseignantes spécialisées s'abstiennent de les évaluer, sauf s'ils le demandent et que cela peut contribuer à leur valorisation. Cette absence d'évaluation, pour chaque élève, doit permettre de « *bien apprendre, chacun à son rythme* ». Ainsi, les évaluations ordinaires deviennent optionnelles, du moins au début.

Dans les classes d'introduction ou de transition, les enseignantes spécialisées affirment assurer une évaluation permanente au moyen d'observations continues, d'évaluations « *sous toutes ses formes* ». De leur point de vue, elles offrent ainsi aux élèves des régulations les plus immédiates possibles :

« Les adaptations, elles sont directes en fait. On essaie quelque chose, ça ne marche pas, hop on change tout de suite, ou alors, on se donne une fenêtre temps et puis on a plusieurs observations, on les met en commun, donc le réseau restreint, il est très utile aussi pour l'élève. »

Ces enseignantes justifient cette pratique afin de « *faire ressortir tout ce qu'il y a de positif chez l'élève* », pour lui et en vue de l'échange avec ses parents.

Quant aux enseignants de soutien, ils se soucient de placer l'évaluation au service des apprentissages, en considérant la démarche autoévaluative comme un processus métacognitif qui s'apprend et qui constitue une compétence à développer en soi. Ils se donnent avant tout du temps pour observer leurs élèves et s'entretenir avec eux, pour collaborer avec les collègues et autres acteurs éducatifs :

« Je les invite aussi beaucoup à dire, qu'est-ce qui me tracasse, qu'est-ce que j'aime, qu'est-ce que je n'aime pas, qu'est-ce que j'arrive [à faire], qu'est-ce que je n'arrive pas et puis les accompagner dans une forme d'auto-évaluation qui est hyper compliquée. »

Ainsi, la collaboration, les discussions et la pratique du dialogue leur permettent de former les élèves à l'auto-évaluation.

Difficultés de l'évaluation

Les enseignants spécialisés sont surpris des résistances de leurs collègues de l'enseignement régulier à intégrer de façon générale dans leurs pratiques les aides proposées. En effet, les aménagements à réaliser pour un élève pourraient souvent être profitables aux autres élèves de la classe. Concernant l'évaluation des apprentissages, les enseignants spécialisés se rendent bien compte que dans le cadre de l'école ordinaire, de nombreuses barrières sont présentes. D'une part, le fait qu'une démarche administrative soit nécessaire pour que l'enfant puisse bénéficier d'adaptations ou d'aménagements va tendre à freiner la généralisation des dits aménagements – bien que ces mesures pourraient permettre à d'autres élèves de la classe d'exprimer tout leur potentiel. D'autre part, comme en témoigne une enseignante spécialisée ci-après, concernant la mise en place des aménagements, c'est au moment de l'évaluation que la situation se noue pour l'enseignant régulier.

« Ça arrive régulièrement que quand on amène une situation d'un élève à un prof on explique ce qui est possible de faire et puis le prof dit, ah, mais oui c'est super, il est ouvert à toutes sortes de choses et puis

à la fin il nous dit, mais alors pour les évaluations ? Et puis en fait, tout ce qu'on a expliqué, c'était pour les évaluations, c'est vrai que dans la tête de certains profs réguliers [...] ils sous-estiment tout ce qu'ils ont le droit de faire en dehors des évaluations [...] enfin ils peuvent faire ce qu'ils veulent en dehors des évaluations en classe, ils ont toute la liberté, mais c'est juste pour les évaluations qu'ils ont des choses à régler. »

« Ce ne sont pas forcément des calculs des trucs, c'est des fois nous, on croit juste en eux, et puis voilà, enfin non pas et puis voilà, mais... et puis voilà. Enfin c'est aussi une histoire de regard qu'on peut porter sur eux par rapport à ça. »

Si l'accompagnement par les enseignants spécialisés permet aux élèves de reprendre confiance, de se remettre sur les rails, il n'en demeure pas moins que trop souvent la fin de la mesure de soutien marque aussi le retour à la logique implacable de l'évaluation scolaire (Gremion & Monney, 2021).

Conclusion

Nous avons souligné ailleurs (Gremion & Brahier, 2021) que les enseignants réguliers ne se sentent pas rassurés sur ce qu'ils peuvent, de droit, faire ou non en matière d'évaluation avec les élèves à BEP. Un flou règne en matière d'adaptations ou d'aménagements des évaluations tandis que le consensus implicite sur la forme et la manière de pratiquer l'évaluation scolaire selon une approche normative demeure fort. Cela génère des craintes chez les enseignants réguliers à l'idée de s'en écarter. Contrairement à leurs collègues de l'enseignement régulier, les enseignants spécialisés ont une plus ou moins grande marge de manœuvre en matière d'évaluation scolaire. À défaut de pouvoir répondre aux attentes normatives de l'école et de ses pratiques évaluatives, ils continuent de croire au principe d'éducabilité et offrent un autre regard :

Ce regard autre qu'ils portent sur leurs élèves donne également du sens à ce qu'ils font et qu'ils associent à une vision inclusive de l'école. Dans cette inertie du système scolaire quant à ses pratiques normatives, ils identifient des freins de l'avènement d'une école plus inclusive. Or, cet idéal, horizon encore lointain, ne reste de leur point de vue accessible ni avec la pratique d'une évaluation scolaire sélective ni avec une prise en charge stigmatisante des élèves à BEP. En effet, pour la majorité de ceux que nous avons rencontrés, le BEP n'est pas avant tout un trait spécifique de l'élève fondé sur un jugement essentialiste et déficitaire, mais une construction sociale qui se cristallise à l'école autour de l'évaluation et de ses enjeux pour l'orientation.

Ainsi, ce regard autre des enseignants spécialisés pourrait être un moteur afin d'initier auprès de leurs collègues une revendication de changement d'évaluation pour aller vers une autre école (Perrenoud, 1993), une école davantage inclusive. Par les approches différenciées de leurs pratiques évaluatives au service des besoins des élèves, ils pourraient inspirer le renouvellement des pratiques de leurs collègues de l'enseignement régulier afin qu'ensemble, ils puissent « évaluer pour que ça compte vraiment » (Conseil supérieur de l'éducation, 2018).

Références

- Butera, F. (2011). La menace des notes. In F. Butera, C. Buchs & C. Darnon (Éds.), *L'évaluation, une menace ?* (pp. 45–53). PUF.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016–2018*. Gouvernement du Québec.
- De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjugée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103, 59–80.
- De Landsheere, G. (1974). *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*. Editions Labor ; Fernand Nathan.
- Gremion, F., & Brahier, A. (2021) Prendre en charge les besoins éducatifs particuliers (BEP) en s'engageant dans « une pensée didactique ». *Babylonia*, 2, 80–85.
- Gremion, F., & Gremion, L. (2018) Effet essentialisant de la vulnérabilité sociale. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 44, 89–108.
- Gremion, L., & Monney, C. (2021). *Rapport d'analyse des questionnements et dispositifs de réponse face aux situations de perturbation scolaire dans les cantons romands, récurrences, variations et propositions*. CIIP [non publié]. CSRe.
- Gremion, L., & Paratte, M. (2009). Intégration scolaire : de quoi parle-t-on au juste ? Une étude de cas dans un collège secondaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 159–176.
- Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, 57(3), 237–244.
- Merle, P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Presses Universitaires de France.
- Merle, P. (2007). *Les notes. Secret de fabrication*. Presses Universitaires de France.
- Perrenoud, P. (1993). Touche pas à mon évaluation ! Pour une approche systémique du changement pédagogique. *Mesure et évaluation en éducation*, 16(1–2), 107–132.
- Piéron, H. (1969). *Examens et docimologie*. Presses Universitaires de France.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–12. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>



François Gremion
Professeur
HEP-BEJUNE
francois.gremion@hep-bejune.ch



Agnès Brahier
Chargée d'enseignement
HEP-BEJUNE
agnès.brahier@hep-bejune.ch

Ressources

Revue : A.N.A.E – Effets des « écrans » sur le développement des enfants (2022, N°178)



Ce numéro d'A.N.A.E s'intéresse à une thématique faisant couler beaucoup d'encre. Que se passe-t-il du point de vue développemental lorsque nous exposons nos enfants aux écrans ? Qu'en est-il des livres numériques, des applications éducatives, des jeux vidéo ? Comment les écrans modèlent-ils les interactions ? Voici un aperçu des quelques thématiques abordées dans ce dossier.
www.anae-revue.com

La nouvelle Revue Éducation et société inclusives – La mobilité institutionnelle à l'épreuve de l'éducation inclusive : résistance, créativité et partenariat (2022, N°93)



Au cœur de ce numéro, une notion relativement peu courante, celle de mobilité institutionnelle.

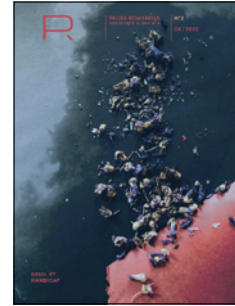
Le principe d'inclusion nécessite une (ré)organisation des environnements de vie, entre autres des environnements scolaires, permettant d'accueillir tous les élèves. Qu'en est-il dès lors des transformations structurelles et plus largement des changements induits par la mobilité institutionnelle ? Comment les actrices et acteurs accueillent, interprètent, vivent et répondent à ces changements ?
<https://www.inshea.fr/fr/ressources> → *La nouvelle revue*

Les petits cahiers – Réussir en Segpa (2022, N° 18)



Ce Petit cahier, collection spéciale éditée par les « Cahiers Pédagogiques », montre que les élèves fréquentant les « Sections d'enseignement général et professionnel adapté » (Segpa) peuvent bénéficier d'objectifs ambitieux, tout en renouant avec la réussite et le plaisir d'apprendre et d'être à l'école.
<https://librairie.cahiers-pedagogiques.com/> → *Les hors-séries*

Revue : Pages romandes – Deuil et handicap (2022, N°2)



La thématique des deuils vécus par les personnes en situation de handicap (décès d'un être cher, la perte d'autonomie, etc.) est au cœur du dernier numéro des Pages romandes. Comment accompagner au mieux ces moments incontournables de nos vies ? Ce dossier présente, entre autres, quelques ressources humaines et matérielles pouvant soutenir cet accompagnement.
<http://www.pagesromandes.ch/>

A11Y Paris – Conférence

Le 11 mai dernier se tenait la 3^e édition de l'événement A11Y Paris. Comme lors des deux dernières éditions, cette conférence s'est intéressée à l'accessibilité numérique. Réunissant des utilisatrices et utilisateurs, expertes et experts du domaine, ces personnes ont pu échanger sur les problématiques quotidiennes en la matière, rencontrées par les personnes en situation de handicap. L'édition 2022 est disponible en replay, de même que la transcription de la vidéo.
<https://www.a11yparis.org/> → *Édition 2022*

Agefiph – Livre blanc



Avec ses partenaires, l'Agefiph souhaite faciliter le recrutement de personnes en situation de handicap et permettre aux employeuses et employeurs de profiter pleinement de tout leur talent. À cette fin, un livre blanc vient d'être publié pour outiller les employeuses et employeurs souhaitant mettre en place un processus de recrutement inclusif, tout en favorisant les candidatures de profils variés.

<https://www.agefiph.fr/> →

Actualité → post du 12 mai 2022
→ Le livre blanc : Pour le déploiement du recrutement inclusif

Association Valentin Haüy – Campagne de sensibilisation

C'est en s'alliant avec l'agence « We are social » que l'association Valentin Haüy a voulu se démarquer avec humour afin de traiter le sujet des CAPTCHAS (authentification par question-réponse). Ces tests en images que nous devons faire pour accéder à certains services sur internet, pour certifier que nous ne sommes pas un robot malveillant, sont un véritable fléau pour les personnes déficientes visuelles. Totalement inaccessible pour ce public cible, le CAPTCHA empêche ces personnes d'accéder à certains services en ligne.

Vidéo : <https://www.youtube.com/watch?v=nSZ0xeXapds>

CTREQ – Capsules vidéo sur les transitions scolaires

Comment accompagner les jeunes durant leurs transitions scolaires ? Comment faire en sorte que ces étapes de vie importantes soient vécues de la manière la plus positive possible ? Pour aider les jeunes et leurs proches dans ces cheminement, l'Instance régionale de concertation de la Capitale-Nationale (IRC-CN) et le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) ont uni leurs forces pour produire de courtes capsules vidéo sous le thème des transitions scolaires.

<https://www.ctreq.qc.ca/> →

Nouvelles → 28 avril 2022

EPFL – Application pour améliorer les troubles de l'écriture

« Dynamilis », voici le nom de l'application développée par des chercheurs de l'EPFL. En 2019, l'équipe de recherche, en alliant intelligence artificielle, tablettes numériques et écriture, avait mis au point une application sur tablette permettant de repérer les problèmes d'écriture chez les enfants âgés de 5 à 12 ans. Depuis, elle n'a cessé d'évoluer et propose désormais des exercices ludiques qui permettent de traiter les troubles de l'écriture à l'aide de jeux.

<https://dynamilis.com/fr/>

Mémoire traumatique et victimologie – Brochure d'information



Illustré par Claude Ponti et écrit par la Dre Muriel Salmona, le livret « Quand on te fait du mal. Informations sur les violences et leurs conséquences » constitue une brochure de prévention et d'information destinée aux enfants (de 3 à 8 ans environ).

Directement téléchargeable sur le site internet de « Mémoire traumatique et victimologie », divers documents agrémentent cette brochure, dont un guide d'accompagnement ou encore une fiche pratique d'utilisation page à page de ce livret.

<https://www.memoiretraumatique.org/> → Publications & outils
→ Brochures d'informations → Brochure d'information sur les violences pour les enfants

Projet collaboratif – La recherche participative : FAQ

La recherche participative pour et avec les personnes en situation de handicap vous intéresse ? Ces 18 capsules vidéo réunissant les conseils de 16 expertes et experts sont faites pour vous. Abordant trois thématiques, dont la recherche participative, le partenariat ainsi que la communication et les résultats, ces courtes vidéos présentent des outils, des exemples concrets ou encore des bonnes pratiques pour mener des partenariats fructueux. Un projet devenu possible grâce à la collaboration entre Société Inclu-

sive, Participation sociale et ville inclusive, le Centre de recherche interdisciplinaire en réadaptation du Montréal métropolitain, et Unité de Soutien SSA-Québec. <https://crir.ca/recherche/la-recherche-participative-faq/>

RéGéCAP – Guide concernant le consentement



Grâce à un travail coopératif initié par le Réseau de coordination Champagne-Ardenne, gérontologie et soins palliatifs (RéGéCAP), le guide « Le consentement de la personne en situation de handicap » constitue un outil pratique à destination des professionnels et des proches aidants qui accompagnent ces personnes. <https://reseaux-sante-ca.org/spip.php?reseau=regecap> → *Actualités*

RIPPH – Webinaire

Autodétermination, autonomie, empowerment, autonomisation ou capacitation, de quoi parle-t-on ? Pour apporter un éclairage sur ces divers concepts, le Réseau International sur le Processus de Production du Handicap (RIPPH) a organisé le 2 juin dernier, un webinaire sur cette thématique. Il peut être revisionné en ligne. <https://youtu.be/Grpd538-Mwo>

Unifr – Prêter l'oreille à l'autisme – Podcasts

Issue d'un projet réalisé par des étudiantes et étudiants de l'Université de Fribourg, en collaboration avec leur enseignante Nathalie Quartenoud. Voici une série de quatre podcasts abordant la thématique de l'autisme. <https://www.unifr.ch/alma-georges/> → *Actualité* → *Thema*

Vivien Laplane – Bandes dessinées

Vivien Laplane nous propose une recension de bandes dessinées sur les handicaps invisibles. On y retrouve, entre autres, une bande dessinée sur le syndrome d'Asperger ou encore une sur la dyslexie. La bibliographie peut être téléchargée sur son site internet où on découvre également qui est cet homme haut en couleur. <https://apprendreaecouter.com/> → *post du 24 mai 2022* « 10 bandes dessinées sur les handicaps invisibles »

Impressum

Revue suisse de pédagogie spécialisée
3/2022, septembre 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
cspcs.ch, www.cspcs.ch

Rédaction et production

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

Parution

Mars, juin, septembre, décembre

Délai rédactionnel

Pour le n°1, mars 2023 : 18 novembre 2022
Pour le n°2, juin 2023 : 3 mars 2023

Annonces

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



Agenda et formation continue

NOVEMBRE 2022

07, 08 et 21.11.2022

Fribourg

Le langage Facile à Lire et à Comprendre (FALC)

Le langage « Facile à Lire et à Comprendre » (FALC) permet de rendre les informations accessibles pour toutes et tous. Il est utile pour les personnes présentant une déficience intellectuelle mais aussi pour toute personne ayant des difficultés à lire et/ou à comprendre l'information écrite ou orale. Cette formation permet une première approche du FALC.

www.unifr.ch/formcont →
Sciences humaines et sociales

14 et 21.11.2022

Fribourg

Maltraitance et vulnérabilité sociale des adultes présentant une déficience intellectuelle : de l'évaluation à l'intervention

Cette formation présentera, entre autres, le TV-22 (test d'évaluation de la vulnérabilité sociale) qui était exposée dans une de nos revues précédentes. De manière plus générale, la formation vise à comprendre et à acquérir les notions nécessaires pour prévenir la maltraitance pour les personnes avec une déficience intellectuelle, qui y sont, rappelons-le, surexposées.

www.unifr.ch/formcont →
Sciences humaines et sociales

18.11.2022

Lausanne

Comportements-défis : perspectives professionnelles et pistes d'intervention

Ces comportements, par définition, questionnent autant l'entourage que les professionnels intervenant auprès des personnes concernées. L'analyse tant des facteurs environnementaux que personnels est essentiel pour comprendre la raison de ces manifestations. La compréhension est probablement la seule posture, ou en tout cas une des plus efficaces, pour proposer une intervention spécifique est adéquate. Cette formation vise à transmettre les connaissances actuelles concernant les comportements défis tant au niveau de l'analyse (compréhension) que de pistes concrètes (intervention).

www.hetsl.ch → Formations courtes

25.11.2022

Fribourg

Vie affective et handicap

Question souvent tabou et peu discutée, la vie affective et la sexualité de manière plus générale sont des sujets essentiels que nous ne pouvons et ne devons pas oublier lorsque nous proposons des approches éthiques et respectueuses de l'intégrité des personnes en situation de handicap.

www.unifr.ch/formcont →
Sciences humaines et sociales

JANVIER 2023

10, 18 et 24.01.2023

Lausanne

Ce que les neurosciences nous apprennent pour les élèves à besoins éducatifs particuliers

Structures cérébrales et leur développement, pointage sur les neuro-mythes les plus répandus. Voici un programme intéressant sur trois jours à la haute école pédagogique de Lausanne. Une partie du cours proposera des exemples de ressources et des pistes actuelles, fondées sur la recherche, visant à développer les fonctions exécutives et les compétences socio-émotionnelles.

www.hepl.ch → offre de formation → formation continue attesté

18.01, 08.02. 06.03 et
06.04.2023

Lausanne

Comment gérer les difficultés de comportement en classe ?

Véritable questionnement des enseignants tant de l'école régulière, que dans celle spécialisées ; les difficultés de comportement sont complexes à comprendre et à approcher de manière objective, sans préjugés. Ce cours vise, à partir d'éléments théoriques, d'outils d'analyse et de pistes pratiques, à mieux comprendre ces difficultés et s'outiller pour proposer une prise en charge en adéquation avec les besoins des apprenants concernés.

www.hepl.ch → offre de formation → formation continue attesté

FÉVRIER 2023

25.01 et 16.06.2023

Fribourg

La neuroéducation : la santé du cerveau commence jeune – Grouille ou rouille tes MIO® !

MIO® est un outil de promotion de la santé mentale qui aide à maîtriser les émotions grâce à des techniques axées sur la compréhension des concepts clés de leur fonctionnement cérébrale. En plein dans l'essor des méthodes dites de « neuroéducation », voici une nouveauté à découvrir pour accompagner les enfants de 0 à 7 ans. Nous le savons déjà depuis de longue date, mais les émotions sont un élément non-négligeable qui interagit avec la mémoire et les apprentissages.

www.unifr.ch/formcont →
Sciences humaines et sociales

28.01, 01.04 et 13.05.2023

Chemin-Dessus (VS)

Pédagogie par la nature avec des élèves en situation de handicap

Sortir dans la nature, en forêt pour y acquérir des connaissances et vivre des expériences ? C'est non seulement possible, mais souhaitable et réalisable, y compris avec des enfants en situation de handicap. Faire l'école en forêt, le plus régulièrement possible, offre aux enfants un cadre d'apprentissage leur permettant de nombreuses expérimentations et acquisitions de connaissances, tant sur le plan moteur, sensoriel, social que cognitif.

www.hepvs.ch → formation continue

01.02.2023

Bienne

Abus sexuels, mieux comprendre pour savoir mieux réagir

« Ai-je encore le droit d'entrer dans les vestiaires ? ». « Laisser ou non la porte ouverte si je parle à un élève ? ». Depuis quelques années déjà, les abus sexuels à l'égard des enfants sont une réalité qui est de plus en plus prise en considération dans nos sociétés. Nous constatons que certain-e-s enseignant-e-s sont parfois perdu-e-s face à la définition exacte de ce qu'est un abus sexuel. Les limites entre comportements « normaux » d'exploration et des actes répréhensibles et dommageables ne sont pas toujours très claires. Au travers d'exemples concrets, d'apports théoriques et d'échanges, cette formation permettra aux participant-e-s de pouvoir aborder ce tabou sans pour autant tomber dans la peur.

www.hep-bejune.ch →
Formations continues

02 et 03.02.2023

Lausanne

Encouragement précoce : agir tôt pour favoriser l'égalité des chances. Oui mais comment ?

Les recherches montrent depuis déjà un certain temps que les interventions précoces sont un moyen efficace de répondre aux besoins des enfants. Cette formation mettra en exergue « l'encouragement précoce » un concept apparu il y a quelques années qui vise à stimuler tant les aptitudes linguistiques, cognitives, sociales que motrices des plus petits. Cette formation proposée par la HETSL (Lausanne) fait écho à l'évaluation du programme « encouragement de l'intégration dans le domaine préscolaire » de la HEP Lucerne. Elle propose également des best practices et donne des recommandations concrètes pour la mise en œuvre de tels programmes.

www.hetsl.ch → Formations courtes

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

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

Livres



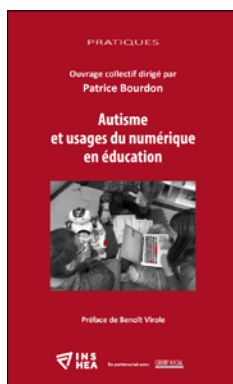
Andrien, L. et Sarrazin, C. (2022)

Handicap, pour une révolution participative : la nécessaire transformation du secteur médico-social

Toulouse : Érès

Les organisations qui accompagnent les personnes en situation de handicap doivent aujourd'hui faire face au risque de laisser les personnes décider de leur vie. Entre risque et protection, comment l'institution peut-elle se reconfigurer pour soutenir et surtout laisser se construire l'expérience citoyenne ?

Dans les institutions médico-sociales, domine largement la volonté de protection des personnes en situation de handicap, ce qui induit souvent des logiques incapacitantes, au détriment du soutien à leur autodétermination, qui implique la notion de risque. Pour qu'elles puissent réellement décider de leur vie, l'accompagnement socio-éducatif doit être construit autour de la dignité du risque : penser le risque pour penser les potentialités de chacune d'elles. Parce que l'autodétermination n'est pas une question uniquement individuelle, les auteurs défendent la nécessité de construire des environnements favorables au sein desquels de réelles alternatives peuvent être proposées aux personnes concernées.



Ouvrage collectif dirigé par Bourdon, P. (2022)

Autisme et usages du numérique en éducation

Suresnes : INSHEA

L'utilisation d'outils numériques chez les personnes autistes et dans leur entourage s'est fortement développée ces dernières années. Ainsi le nombre d'applications pour tablettes tactiles et smartphones a explosé, qu'il s'agisse de favoriser une meilleure communication, une organisation du temps et des activités étayées par des applications dédiées ou d'autres outils soutenant l'apprentissage, la communication, la gestion des émotions... Plus récemment, des activités avec des robots sont aussi intégrées à l'environnement de ce public. Il paraît donc pertinent d'interroger ces manières de faire et d'agir avec ces outils. Une vingtaine de chercheurs français et québécois partagent ainsi leurs analyses des enjeux, effets et usages du numérique chez les personnes autistes.



Fournier, P. et Gentaz, E. (2022)

Le développement neurocognitif de la naissance à l'adolescence

Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson

Cet ouvrage présente les dernières données scientifiques sur la trajectoire de développement des principales fonctions sensorimotrices, langagières, socio-émotionnelles et cognitives de l'enfant, de la naissance à l'adolescence. Chaque chapitre est illustré d'un ou plusieurs « focus » sur les implications en pratique clinique ou pédagogique et les nouvelles perspectives thérapeutiques qui découlent de ces avancées comme l'alimentation et la croissance cérébrale, le développement du langage oral et écrit, la perception multisensorielle et ses liens avec les apprentissages scolaires. Ces focus sont des outils destinés à aider le praticien dans son évaluation du développement de l'enfant et lui permettre de repérer les développements atypiques ou dysfonctionnements. Cet ouvrage s'adresse à tout professionnel de santé et de l'éducation désireux de parfaire ses connaissances et/ou d'approfondir sa pratique à l'éclairage des principaux points de repère sur le développement neurocognitif de l'enfant.



Henri, F. (2022)

Guide du parcours scolaire de l'enfant différent : les outils indispensables pour accompagner un enfant TDAH / DYS / HPI / TSA

Paris : Dunod

« Mon enfant est-il différent ? » (dys, précoce, autiste, TDAH) : cette question, et toutes celles qui suivent naturellement, les professionnels de l'enfance et de l'éducation les entendent de plus en plus souvent dans la bouche de parents inquiets. Or, ils sont fréquemment aussi désarmés qu'eux pour y répondre. C'est pour combler leur besoin d'explication et d'information que ce guide a été écrit. L'ouvrage explique de manière compréhensible comment identifier le problème ou le handicap que rencontre un enfant. C'est également un véritable guide professionnel et parental pour s'orienter dans le labyrinthe scolaire, administratif et médical, souvent incompréhensible. En plus de fournir de nombreux repères simples, il offre plein d'astuces pour s'en sortir plus facilement.



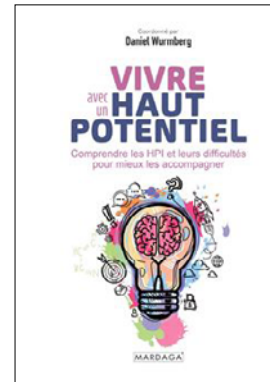
Katzenstein, J. A. (2022)

Ma vie en TOC : Comment les troubles obsessionnels compulsifs ont façonné ma vie

Paris : Dunod

Dans ce roman graphique très personnel, Jason Adam Katzenstein, dessinateur au New Yorker, raconte comment il a développé de sévères troubles obsessionnels compulsifs dès l'enfance. Avec humour et recul, il décrit le quotidien d'un grand angoissé, l'acceptation de cette maladie souvent invisible pour les autres, mais aussi la force qu'elle lui a apportée. Ses dessins dévoilent les méandres de son esprit assailli par les obsessions, ce qu'il ressent à l'intérieur quand rien ne transparaît en surface... À travers cet examen sans concession d'une « vie en TOC », il nous livre un témoignage prenant de comment la créativité et l'amitié peuvent ancrer dans la vie, tout en interrogeant l'influence de sa santé mentale sur son travail.

Les présentations sont basées sur celles des éditeurs.



Ouvrage collectif dirigé par Wurmberg, D. (2022)

Vivre avec un haut potentiel : comprendre les HPI et leurs difficultés pour mieux les accompagner

Bruxelles : Mardaga

Que du bonheur, la vie avec un Haut Potentiel Intellectuel ? La réalité n'est peut-être pas aussi simple. On estime aujourd'hui qu'un tiers des HPI souffrent de difficultés psychologiques plus ou moins intenses, de difficultés d'intégration, de troubles du comportement, de dépressions et même de conduites à risque... Identifier un haut potentiel intellectuel et apprendre à vivre avec n'est pas aussi évident qu'on pourrait l'imaginer de prime abord. Alors concrètement, quels sont les signes d'appel que nous pouvons identifier ? Comment accompagner un enfant ou un adolescent HPI ? Pensé et rédigé par des psychologues et des psychiatres, cet ouvrage nous offre une réflexion ouverte sur le HPI. Il s'appuie sur des témoignages et de nombreux exemples permettant de mieux accompagner les jeunes, enfants ou adolescents, et les adultes.

Mitri Luisier

Faire entrer un carré dans un triangle !

Permalink: www.szh-csps.ch/r2022-09-08



Mitri Luisier

Fais attention ! Concentre-toi ! Reste tranquille ! Réfléchis avant de faire les choses ! Ces phrases, je les ai entendues depuis toute petite et continue de les entendre. J'ai 30 ans et présente un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité et impulsivité et un trouble du spectre de l'autisme.

J'ai suivi un cursus scolaire ordinaire, mais à quel prix ? Ma scolarité obligatoire a été sportive : difficultés de concentration, manque d'organisation, envie permanente de bouger, cerveau qui bouillonne sans cesse. Supporter huit heures de cours par jour était un calvaire. Je travaillais énormément, mais les résultats n'étaient pas représentatifs de mes connaissances et compétences. L'école primaire s'est relativement bien passée grâce notamment aux aménagements d'enseignants compréhensifs. Le cycle d'orientation a été dévastateur : différents profs, différentes façons de fonctionner, différentes règles. Je devais sans cesse m'adapter. J'ai besoin de régularité, il n'y en avait aucune. En niveau 1 (le plus élevé de mon canton de scolarisation), zéro aménagement et aucun suivi à côté de l'école. J'ai dû me débrouiller avec le soutien de ma famille.

Je voulais poursuivre des études, mais impossible, je ne répondais pas aux exigences de la normalité et du système. Ayant une sensorialité très développée, j'ai choisi un apprentissage de pâtissière-confiseuse. Nouveau calvaire. Mes difficultés ont empiré. Pourtant au courant de mes problèmes, les formateurs n'étaient pas à l'écoute de mes besoins, me rabaisaient, me rabâ-

chaient que j'étais incapable. Ces traumatismes m'empêchent toujours de travailler dans ce secteur. Depuis, je mets tout en œuvre pour me (re)construire et (re)trouver confiance en moi. Difficile toutefois avec mes particularités cognitives de répondre aux pleines exigences du milieu professionnel. Une activité en atelier protégé ? Mon handicap n'est pas assez « lourd ». Je fais actuellement un stage dans une entreprise ordinaire ouverte à la diversité. Mon chef et mes collègues sont à l'écoute de mon fonctionnement atypique et, ensemble, nous cherchons et trouvons comment aménager les tâches.

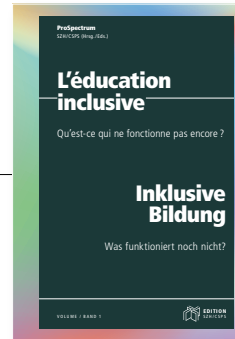
Mon quotidien reste un stress permanent. J'ai peur de ne pas entrer dans les cases de la société, d'arriver en retard, de ne pas avoir les affaires qu'il faut. Les codes sociaux sont problématiques. Les imprévus m'angoissent. J'aimerais tout contrôler. Seule la pratique du sport me permet de me sentir libre.

Aujourd'hui, je vais mieux, mais je cherche encore ma voie. Avec l'aide de ma famille, de mes collègues, de thérapeutes, je comprends mieux mon fonctionnement, je mets des mots sur mes particularités et prends conscience de mes limites et surtout de mes ressources. Mes souhaits les plus chers : une école qui permettrait à tous les élèves d'apprendre sereinement. Une formation professionnelle qui donnerait la liberté du chemin pour atteindre les compétences utiles. Une société qui saurait regarder au-delà des normes pour s'enrichir de la différence.

SZH/CSPS (Hrsg./Éds.)

L'éducation inclusive *Inklusive Bildung*

Qu'est-ce qui ne fonctionne
pas encore ?
Was funktioniert noch nicht?



2022, 152 pages / Seiten

ISBN Print: 978-3-905890-68-6, B315, CHF 25.–

ISBN E-Book: 978-3-905890-69-3 (.pdf), B315-E, CHF 20.–

Au cours des 15 dernières années, l'éducation inclusive est devenue une réalité pour un grand nombre d'apprenant-e-s ayant des besoins éducatifs particuliers et/ou en situation de handicap. Cependant, l'inclusion se heurte encore à des limites. Dans cet ouvrage, des personnes concernées, leurs proches et des professionnel-le-s échangent leurs points de vue sur l'éducation inclusive. Ces partenaires discutent des obstacles et des éventuelles solutions sur le chemin vers une éducation pour toutes et tous – tant dans le domaine de la scolarité obligatoire que dans celui du postobligatoire.

In den letzten 15 Jahren ist die inklusive Bildung für viele Lernende mit besonderem Bildungsbedarf und / oder Beeinträchtigung Realität geworden. Die Inklusion stösst aber auch an Grenzen. In diesem Band treten Menschen mit Beeinträchtigung, Fachpersonen und Angehörige miteinander in den Austausch über die inklusive Bildung. Sie diskutieren Stolpersteine und mögliche Lösungsansätze auf dem Weg zu einer Bildung für alle – sowohl im obligatorischen als auch im Erwachsenenbereich.

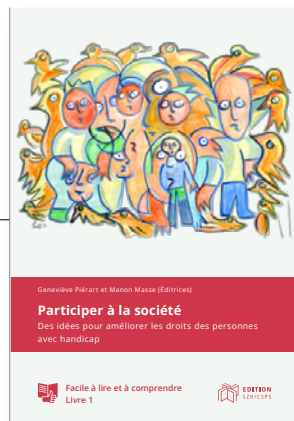
Commandez cette publication
sur notre webshop :
Bestellung im SZH-Shop:
szh-shop.faros.ch



Geneviève Piérart et Manon Masse (Éditrices)

Participer à la société

Des idées pour améliorer les droits
des personnes avec handicap



2022, 84 pages

ISBN Print: 978-3-905890-70-9, B316, CHF 15.–

ISBN E-Book: 978-3-905890-71-6 (.pdf), en libre accès

Collection: Facile à lire et à comprendre, Livre 1

Ce livre présente 4 textes.

Ces textes sont écrits en langage facile à lire
et à comprendre.

Ils parlent des droits des personnes avec handicap.

Ces textes montrent ceci :

Il y a eu des progrès.

Mais il y a encore beaucoup de choses à faire.

La Convention relative aux droits des
personnes handicapées n'est **pas** encore respectée.

Nous espérons que ce livre donnera des idées
pour améliorer les choses.