



Formations en pédagogie spécialisée

- Récits scolaires d'adultes HPI sur l'école
- Collaboration multiprofessionnelle



Sommaire

Coralie Delorme et Greta Pelgrims Éditorial	3
Tour d'horizon	4
D'une revue à l'autre	6

DOSSIER

Céline Chatenoud, Myriam Gremion et Britt-Marie Martini Willemim Maîtrise en éducation précoce spécialisée en Suisse romande	9
Myriam Squillaci et Christoph Michael Müller Conceptions et dispositifs de la formation des enseignants spécialisés de l'Université de Fribourg	16
Greta Pelgrims et Coralie Delorme Formation en enseignement spécialisé à partir des contextes et situations de travail des enseignants : la maîtrise à l'Université de Genève	22
Geneviève Petitpierre, Barbara Fontana-Lana et Melina Salamin Soutenir l'apprentissage tout au long de la vie	29
Michael Correia Mendoça, Gwendoline Demierre, Maurane Jacquiéroz, Dorothee Marlève-Rochat et Elodie Siffert Conceptions et dispositifs de formations en pédagogie spécialisée	36
Documentation du dossier	42

VARIA

Olivia Geiser et Isabelle Noël Récits scolaires et points de vue de jeunes adultes HPI sur l'école	43
Greta Pelgrims et Roland Emery Approche située des pratiques d'enseignement inclusives : enjeux pour la collaboration multiprofessionnelle	49

TRIBUNE LIBRE

Philippe Willi Une évolution de la réglementation comme levier de l'inclusion	62
Ressources / Agenda et formation continue / Livres	56
Impressum	41

Coralie Delorme et Greta Pelgrims

Formations en pédagogie spécialisée : quand la diversité est richesse

L'éducation inclusive promet pour tous les enfants, adolescents et adultes dits à besoins éducatifs particuliers (BEP) l'accès à des conditions d'éducation, de scolarisation et de formation, propices à l'apprentissage et au développement de compétences nécessaires à la participation sociale. La planification, la mise en œuvre et la régulation de telles conditions requièrent de la part des futurs professionnels l'acquisition et la maîtrise de compétences spécifiques à l'exercice de leur fonction.

En ce qui concerne l'éducation précoce spécialisée (EPS) et l'enseignement spécialisé (ES), ces compétences s'acquièrent et se développent dans le cadre de formations initiales proposées par de Hautes écoles pédagogiques et des Universités qui délivrent un diplôme de niveau master. En outre, dans un contexte plus large de société inclusive, ce mouvement appelle aussi la formation de professionnels assurant l'éducation d'adultes à BEP au-delà de 18 ans.

Or, bien que toutes poursuivent les valeurs de l'éducation inclusive, ces formations initiales sont orientées par des conceptions épistémiques distinctes, révélant des spécificités non seulement dans les priorités accordées à certains domaines de connaissances et de compétences, mais également dans les types de dispositifs choisis pour permettre aux étudiants de les développer.

Sous la plume de chercheurs et de responsables de formations en pédagogie spécialisée en Suisse romande, et également d'étudiants diplômés, les contributions de ce

dossier thématique ont pour but de présenter dans quel cadre et de quelle manière ces différents professionnels sont formés. Elles mettent en évidence les conceptions théoriques fondant chacune des différentes formations, ainsi que les domaines de connaissances et de compétences professionnelles qu'elles privilégient. Toutes partagent l'importance de la recherche et de la formation des compétences requises.

La première contribution (Chatenoud, Gremion & Martini-Willemin) présente la conception et les défis futurs de la formation des intervenants en EPS. Elle est suivie de deux articles (Squillaci & Müller ; Pelgrims & Delorme) mettant en évidence les contrastes épistémiques de deux formations universitaires en ES (l'une à Fribourg, l'autre à Genève). La quatrième contribution (Petitpierre, Salamin & Fontana-Lana) étaye un objectif de formation central de la Pédagogie curative clinique et spécialisée de l'Université de Fribourg : le soutien des personnes à BEP dans l'apprentissage tout au long de la vie. Le dernier article donne accès au point de vue d'étudiants diplômés de ces programmes de formation.

Ce dossier confirme ainsi l'importance de l'expertise requise par l'ensemble des professionnels de la pédagogie spécialisée, acquise à travers une diversité de formations riches et reconnues, pour garantir à tous les enfants, adolescents et adultes des conditions propices aux apprentissages.

Bonne lecture !



Coralie Delorme
Chargée
d'enseignement
Université de Genève
coralie.delorme@
unige.ch



Greta Pelgrims
Professeure associée
Université de Genève
greta.pelgrims@
unige.ch

Tour d'horizon

Monde – OMS : Rapport mondial sur la santé mentale : transformer la santé mentale pour tous. Vue d'ensemble

La santé mentale est cruciale partout et pour chaque personne. Dans le monde entier, les besoins en santé mentale sont importants, mais les réponses insuffisantes et inadaptées. Le présent rapport mondial sur la santé mentale doit devenir une source d'inspiration et d'information en vue d'améliorer la santé mentale pour tous. Exploitant les dernières données probantes disponibles, présentant des exemples de bonnes pratiques dans le monde entier et s'appuyant sur des témoignages directs, le rapport en question explique pourquoi et où des changements sont indispensables, et comment procéder au mieux. Il appelle toutes les parties prenantes à travailler ensemble pour que la santé mentale se voie accorder plus d'importance et suscite un plus large engagement, ainsi qu'à repenser les environnements influant sur la santé mentale et à renforcer les systèmes en charge.

www.who.int → rechercher

Europe – EASNIE : Education numérique inclusive

L'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive a publié un rapport stratégique sur l'éducation numérique inclusive. Le contexte politique est décrit et les questions de vulnérabilité et d'inclusion sont examinées. Ce document met en évidence le potentiel mais aussi les problèmes qui restent à résoudre en matière d'éducation numérique pour les personnes ayant des besoins spécifiques.

www.european-agency.org/ → ressources → publications

France – Rapport de l'institution Défenseur des droits sur l'accompagnement humain des personnes en situation de handicap

L'institution pour la défense et la promotion des droits humains a publié le 29 août dernier un rapport faisant le point sur la situation des personnes en situation de handicap. Ce rapport (le rapport Hédon, du nom de son auteure, Claire Hédon, défenseuse des droits humains) souligne notamment le décalage entre l'augmentation des moyens humains et financiers en faveur de l'accompagnement des élèves en situation de handicap et le nombre grandissant d'enfants dont les besoins sont très largement pas ou mal couverts. Afin d'améliorer la situation, le rapport émet dix recommandations à l'attention des ministres et services académiques concernés.

www.defenseurdesdroits.fr → publications → rapports

Suisse – Initiative pour l'inclusion

Inclusion Handicap, AGILE.CH, Tatkraft et la Fondation pour la démocratie directe se sont fédérés afin de démarrer un projet d'initiative populaire pour l'inclusion (annoncé le 29.08.2022). Plusieurs événements ont été organisés, notamment avec des autoreprésentantes et autoreprésentants le 15 septembre dernier. Un atelier a également été proposé en mi-septembre pour travailler sur les objectifs et le texte de l'initiative. La collecte de signatures sera lancée au printemps 2023.

www.agile.ch/accueil

Suisse - Initiative parlementaire : Garantir l'accessibilité à la diffusion en direct des débats parlementaires sur internet

L'initiative parlementaire de Gabriela Suter (20.505) a franchi une ligne de plus. Le conseil des États s'est également prononcé en faveur du sous-titrage des débats parlementaires diffusés en directe. Le Conseil Fédéral doit maintenant prendre en main le dossier en créant les bases légales pour permettre une telle diffusion. Cette mesure permettra donc aux personnes ayant un handicap de l'ouïe d'avoir accès aux débats du Conseil national et du Conseil des États.

www.parlament.ch → rechercher → 20.505

Suisse – Insieme : Lois en matière d'égalité, d'inclusion et de droits de vote

En 2014, la Suisse a ratifié la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées (CDPH), s'engageant ainsi à promouvoir l'inclusion des personnes en situation de handicap et à lutter contre les discriminations auxquelles celles-ci font face. Ce tour d'horizon présente les dispositions légales prises par les cantons, notamment en matière d'égalité, d'inclusion et de droits de vote, en accord avec la CDPH.

blog.insieme.ch/fr → Inclusion → naviguer dans les pages

Suisse – UCBA : Situation actuelle des enfants malvoyants / sourdaveugles en Suisse

L'Union centrale suisse pour le bien des aveugles (UCBA) se réjouit de présenter les résultats de la deuxième étude du projet REVISA. Cette étude, menée par l'Université de Fribourg, concerne la situation actuelle au niveau de la prise en charge en Suisse des enfants d'âge scolaire malvoyants / sourdaveugles et analyse les conditions structurelles nécessaires à l'identification du besoin de soutien, à sa planification, ainsi qu'à l'évaluation des mesures dans les cantons suisses. Grâce à cette étude, nous disposons pour la première fois d'une statistique globale des enfants en âge scolaire chez qui une déficience visuelle a été détectée et a donné lieu à des mesures renforcées.

www.ucba.ch → Pour les professionnels → Rapports de recherche

BE – Financement axé sur la personne

Le 6 juillet, le Conseil-exécutif du canton de Berne a adopté la loi sur les prestations de soutien aux personnes en situation de handicap (LPHand). Cette loi, qui entrera en vigueur le 1er janvier 2024, vise notamment à favoriser l'autodétermination des adultes en situation de handicap. D'une part la loi donne plus de possibilité quant au choix de la forme de logement (ambulatoire versus institutionnel). D'autre part, la rétribution des proches aidant est améliorée. Ces deux changements facilitent et ouvrent la porte au logement hors institution pour les adultes en situation de handicap. Un pas en avant vers l'autonomie !

www.gsi.be.ch → à propos → Office de l'intégration et de l'action sociale → Projets de l'OIAS

D'une revue à l'autre

Un échantillon des articles parus dans la Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik

Stefanie Gysin & Marion Scherzinger (2022). Freundschaften machen das Leben wertvoll. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 8-12.

Les premières amitiés naissent durant l'enfance. Pour les jeunes enfants, elles se caractérisent par des activités communes. En grandissant, la confiance et la proximité émoti-

onnelle prennent de plus en plus d'importance. Les relations d'amitié sont une source importante pour le développement cognitif et social des enfants et adolescent-e-s. Les ami-e-s jouent par ailleurs un rôle important pour le bien-être et l'estime personnelle en développant le sentiment d'appartenance. Enfants et adolescent-e-s n'ont pas tous et toutes la même facilité à construire et à conserver des amitiés. C'est pourquoi il faudrait que cela soit aussi encouragé à l'école.

Permalink: www.szh-csps.ch/lz2022-09-01

Martin Hafen & Claudia Meier Magistretti (2022). Familienzentrierte Netzwerke in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 9-15.

Dans toutes les familles, la naissance d'un enfant est source de stress. Pour certains parents, les défis sont si importants qu'ils ne sont plus pleinement en mesure d'offrir à leur enfant le soutien affectif, le sentiment de sécurité et la stimulation nécessaires à son développement. Pour

faire face à cette réalité, l'Autriche a mis en place une stratégie nationale d'aide précoce (« Frühe Hilfen ») : des centres régionaux d'aide précoce coordonnent les réseaux interprofessionnels dans le domaine de la petite enfance et permettent aux familles qui ont un besoin d'un soutien particulier de bénéficier, sur une base volontaire, d'un accompagnement fondé sur la confiance. Cet article présente une étude qui compare les réseaux suisses dans le domaine de la petite enfance à l'approche des « Frühe Hilfen » et qui montre des possibilités d'action pour un soutien efficace des familles vulnérables en Suisse.

Permalink: www.szh-csps.ch/lz2022-10-01

Franziska Vogt & Dominique Puenzieux (2022). Multiprofessionelle Kooperation für frühe Sprachförderung. «Gut vorbereitet in den Kindergarten» in der Stadt Zürich. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 22-27.

La ville de Zurich propose le programme « Gut vorbereitet in den Kindergarten » (« Bien préparé pour l'école enfantine ») pour les enfants ayant de faibles connaissances en

allemand. Celui-ci repose sur une coopération multiprofessionnelle de plusieurs parties : diverses autorités et unités administratives (affaires sociales et éducation), des services tels que le conseil parental, et des spécialistes sont impliqués. Le « soutien en allemand intégré à la crèche », qui fait partie du programme « Bien préparé pour l'école enfantine », est basé sur la coopération entre les spécialistes en soutien linguistique et les crèches. Ceci contribue d'une part au soutien des enfants et d'autre part à la détection précoce des retards dans l'acquisition du langage.

Permalink: www.szh-csps.ch/lz2022-10-03

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.

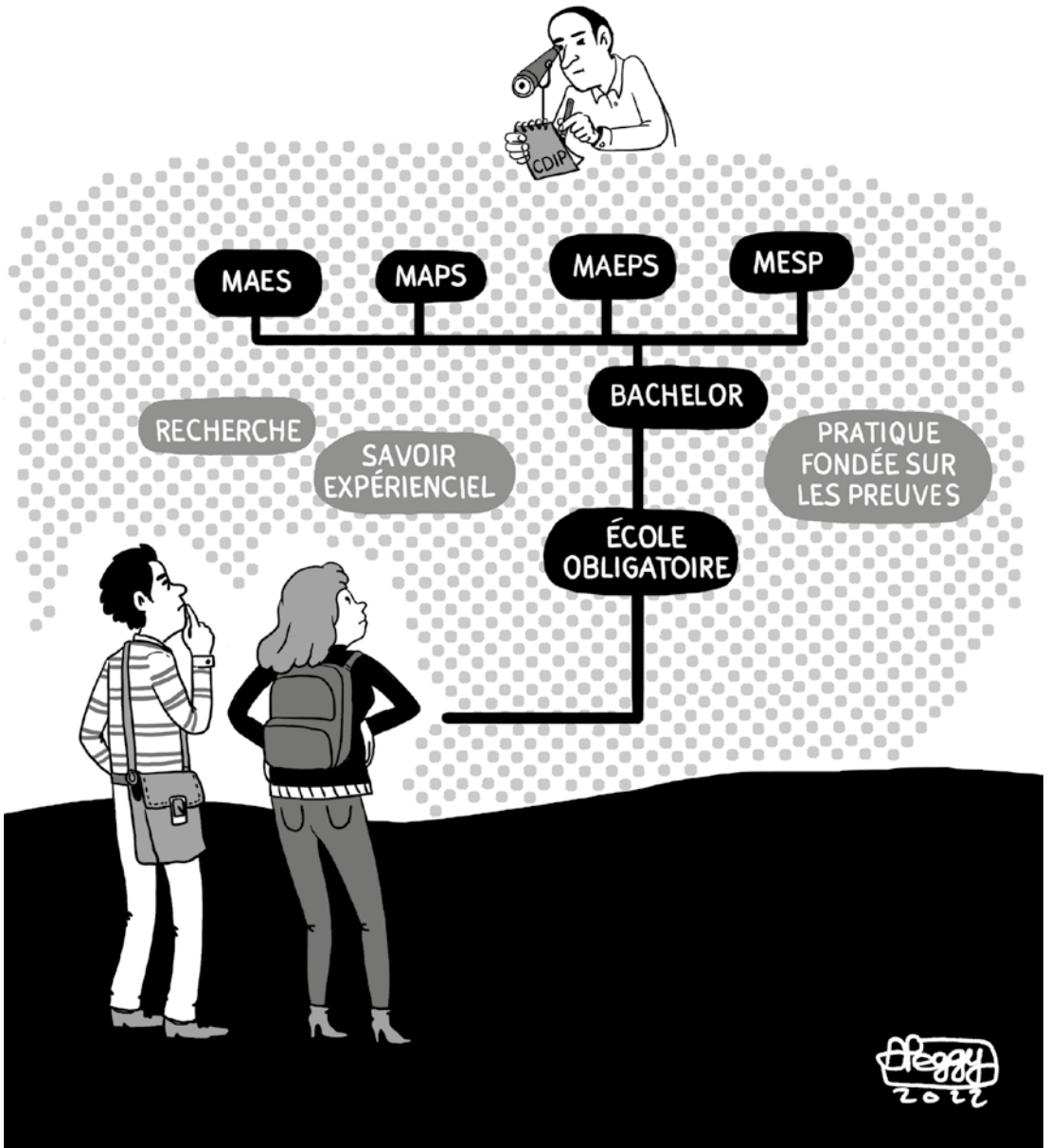
Ces textes montrent ceci :
Il y a eu des progrès.
Mais il y a encore beaucoup de choses à faire.

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.

Commandez cette publication
sur notre webshop : www.csp.ch → shop

 **EDITION**
SZH/CSPS

Dossier – Formations en pédagogie spécialisée



Peggy
2022

Illustration : Peggy Adam

Céline Chatenoud, Myriam Gremion et Britt-Marie Martini Willemin

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

Résumé

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

Zusammenfassung

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

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

Le contexte de la formation en éducation précoce spécialisée

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Perspectives et conclusion

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

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

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

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

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

Références

- Booth, T., & Ainscow, M. (2006). *Index for inclusion: Developing learning, participation and play in early years and childcare* (2^e éd. rev. et aug.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bricker, D., Xie, H., & Bohjanen, S. (2018). A History of EI/ECSE in the United States: A Personal Perspective. *Journal of Early Intervention, 40*(2), 121137. <https://doi.org/10.1177/1053815118771392>
- Camard, S., Chatenoud, C., & Rivard, M. (2022). « We've got to fight; that's the story of our lives » : Advocacy experience of immigrant families of children with autism spectrum disorder. *Early Years, 32*(3), 115. <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2047898>
- Carrington, S., Sagers, B., Webster, A., Harper-Hill, K. & Nickerson, J. (2020). What Universal Design for Learning principles, guidelines, and checkpoints are evident in educators' descriptions of their practice when supporting students on the autism spectrum? *International Journal of Educational Research, 102*, 101583. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101583>
- Chatenoud, C., & Odier-Guedj, D. (2022). Fostering Family-School-Community partnership with parents of students with developmental disabilities: Participatory action research with the 3D sunshine model. *The School Community Journal, 32*(1), 327-356. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:160915>
- Cologon, K. (2014). *Inclusive education in the early years: Right from the start*. Oxford University Press.
- CDIP. (2008). *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes dans le domaine de la pédagogie spécialisée (orientation éducation précoce spécialisée et orientation enseignement spécialisé*. https://edudoc.ch/record/29971/files/Regl_Sonderpaed_f.pdf.
- Dunst, C. J., & Espe-Sherwindt, M. (2016). Family-Centered Practices in Early Childhood Intervention. In B. Reichow, B. Boyd, E. Barton & S. Odom (Eds), *Handbook of Early Childhood Special Education* (pp. 37-55). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7_3

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

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

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

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

Turnbull, A. P., & Aldersey, H. M. (2014). Présentation générale du modèle des systèmes familiaux (en anglais family system framework) : de la conceptualisation à l'application. In C. Chatenoud, J.-C. Kalubi & A. Paquet (Eds.), *La famille et la personne ayant un trouble du spectre de l'autisme : comprendre, soutenir et agir autrement* (pp. 7-30). Éditions Nouvelles. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:147421>

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



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



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



Myriam Squillaci et Christoph Michael Müller

Conceptions et dispositifs de la formation des enseignants spécialisés de l'Université de Fribourg

Résumé

Cet article présente les conceptions et les dispositifs qui sous-tendent la formation des enseignants spécialisés dispensée à l'Université de Fribourg. Après une brève introduction qui expose sa tradition, l'article répond à différentes questions : quelle est l'architecture de la formation ? Quels sont les champs disciplinaires qui encadrent la formation ? Quelles sont les recommandations de bonnes pratiques qui en découlent ? L'article approfondit la triple expertise qui sous-tend la formation, à savoir scientifique, professionnelle et expérientielle.

Zusammenfassung

Dieser Artikel stellt die Konzepte und Bestimmungen vor, die der Ausbildung Schulische Heilpädagogik an der Universität Fribourg zugrunde liegen. Nach einer kurzen Einleitung, in der die Tradition der Universität dargelegt wird, beantwortet der Artikel verschiedene Fragen: Wie ist die Ausbildung aufgebaut? Welche disziplinen Felder bilden den Rahmen für die Ausbildung? Welche Handlungsempfehlungen ergeben sich daraus? Der Artikel vertieft die dreifache Expertise, die der Ausbildung zugrunde liegt; nämlich das wissenschaftliche, berufliche und erfahrungsbasierte Fachwissen.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2022-12-02

Introduction : Une double tradition, humaniste et scientifique, de la formation

Solidement ancré dans le paysage suisse depuis 85 ans, l'Institut de pédagogie curative, autrefois Séminaire de pédagogie curative, rattaché depuis 1999 au Département de pédagogie spécialisée (DPS) de l'Université de Fribourg, se fonde sur une tradition humaniste et scientifique. Particularité unique en Suisse, la voie d'études « Master en pédagogie spécialisée, orientation enseignement spécialisé » est proposée aussi bien en français qu'en allemand. Les deux programmes d'études mettent l'accent sur des contenus quelque peu différents de manière à prendre en compte les spécificités linguistiques, culturelles et pédagogiques inhérentes aux régions linguistiques. La formation lie l'enseignement académique à l'apprentissage

de compétences pratiques, ainsi qu'à la recherche. Ce programme d'études forme les futurs enseignants spécialisés à l'acquisition de solides compétences théoriques et pratiques afin d'exercer auprès d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers, et ce, aussi bien en milieu inclusif que séparé. Au-delà des qualifications professionnelles reconnues dans toute la Suisse, ce diplôme offre une voie d'accès aux études doctorales en pédagogie spécialisée (Plan d'étude, 2022 ; Studienplan, 2022).

Architecture et axes de la formation

L'architecture de la formation se compose d'un programme d'études approfondies de 90 ECTS et de deux programmes-compléments de 30 ECTS chacun, un en enseignement ordinaire (destiné aux étudiants sans BA HEP en enseignement préscolaire, pri-

maire ou secondaire I), l'autre en pédagogie spécialisée (destiné aux étudiants sans BA en pédagogie spécialisée). En amont de la formation réside ainsi une analyse des besoins en connaissance des nouveaux étudiants au regard du BA antérieur obtenu, ces programmes-compléments visant à réduire l'écart entre les compétences existantes et celles attendues par la profession. Chaque complément est offert au sein de l'Université de Fribourg et peut être suivi en parallèle au programme d'études approfondies. Conçue à plein temps, la formation dure deux ans. Depuis la rentrée académique 2022, le cursus peut aussi être réalisé à temps partiel, moyennant une prolongation de sa durée. Une fois les exigences du programme accomplies, les étudiants reçoivent un diplôme universitaire de Master of Arts en pédagogie spécialisée : orientation Enseignement spécialisé et un diplôme professionnalisant reconnu par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (Plan d'étude, 2022 ; Studenplan, 2022).

Le cursus est articulé autour de trois axes principaux. Le premier concerne l'acquisition de solides connaissances académiques et épistémologiques dans le champ de l'enseignement spécialisé. Ces connaissances portent sur les caractéristiques des publics cibles, sur les différentes formes de handicaps et de troubles, sur les notions de différence, de handicap et de normalité, sur l'acquisition de moyens d'évaluation et d'intervention ajustés aux besoins spécifiques des élèves, sur l'évaluation différenciée requise à la pluralité des troubles, sur l'adaptation d'interventions aux besoins des élèves, sur l'adéquation des projets aux curricula en vigueur, sur les mesures de scolarisation intégratives ou séparées et encore sur les méthodes récentes d'enseignement.

Le deuxième vise l'acquisition d'un solide bagage de recherche afin de développer les compétences scientifiques dans le domaine de l'enseignement spécialisé. Ces connaissances permettent d'aborder les problèmes de manière systématique et analytique dans la pratique scolaire et offrent aux étudiants intéressés les bases pour des études scientifiques ultérieures dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Ces connaissances concernent le développement des capacités à évaluer et à refléter de manière critique les recherches existantes dans le domaine de l'enseignement spécialisé, à rédiger des travaux de manière conforme aux normes scientifiques en vigueur, à maîtriser les méthodes de recherche empirique quantitatives et qualitatives (Plan d'étude, 2022 ; Studenplan, 2022). Ces compétences sont valorisées par la planification, la mise en œuvre et la rédaction d'un travail de master qui peut se réaliser soit de manière personnelle soit en collaborant à des projets de recherche de plus grande envergure du DPS.

Le troisième axe vise l'acquisition de compétences professionnelles. Périodes charnières de l'identité professionnelle, les stages permettent d'évaluer les capacités de transfert des connaissances et des compétences pratiques des étudiants (Correa Molina & Gervais, 2008), connaissances acquises dans les cours de méthodologie en enseignement spécialisé, les cours sur les théories d'apprentissage et les séminaires d'analyse de pratique. Selon leur parcours antérieur, les étudiants réalisent trois ou quatre stages de 17 à 25 jours chacun, et ce aussi bien en milieu inclusif que séparé, avec des élèves au bénéfice de mesures d'aide ordinaire ou renforcée (Plan d'étude, 2022 ; Studenplan, 2022). Les stages sont encadrés par des enseignants spécialisés expérimentés dont le diplôme est reconnu par la CDIP,

mais aussi par des superviseurs de pratique engagés en tant que collaborateurs scientifiques internes ou superviseurs de pratique externes. La diversité des lieux de stage permet de rencontrer les différents acteurs de l'enseignement spécialisé (élèves, enseignants spécialisés, thérapeutes, éducateurs, parents, autorités scolaires). Lors de chaque stage, des séminaires d'analyse de pratique sont organisés par un superviseur de manière à développer les capacités d'analyse des étudiants, à édifier des liens entre les apports théoriques et les situations d'enseignement rencontrées dans leur pratique, à développer leur posture réflexive en termes de conceptualisation, mise en œuvre, médiation, évaluation, et esprit critique.

En résumé, la structure des études comprend des cours et des séminaires, ainsi qu'un important volet pratique. Le plan d'études est organisé en cohérence avec la réglementation de la CDIP et de l'Université de Fribourg.

Champs disciplinaires

L'enseignement spécialisé consiste en l'étude scientifique des facteurs individuels, interpersonnels et contextuels qui facilitent l'éducation et l'inclusion des élèves avec des besoins éducatifs particuliers. Il s'agit spécifiquement de soutenir leurs apprentissages dans le but d'améliorer leur fonctionnement cognitif, affectif, adaptatif et social. La formation en pédagogie spécialisée, orientation enseignement spécialisé interpelle un ensemble de sciences connues pour répondre aux multiples défis liés aux mesures d'accompagnement pédagogique d'élèves, tous différents dans le type et l'étendue de leurs besoins. Afin de respecter cette diversité, la formation s'appuie sur plusieurs champs disciplinaires privilégiant une approche qui appréhende l'élève dans sa glo-

balité (World Health Organisation [WHO], 2001 ; Schalock et al., 2018). Cette approche holistique a des répercussions non seulement sur les fonctions pédagogiques et cliniques inhérentes à la profession telles que le diagnostic, la classification des troubles, la planification des interventions et des soutiens aussi bien au niveau du contexte scolaire que dans celui du plan d'études, la mise en place du projet pédagogique individualisé, mais aussi sur la structure et le fonctionnement du programme d'études par le degré d'expertise élevé qu'il exige. Fondamentalement pédagogique, la formation en enseignement spécialisé à l'Université de Fribourg est conçue et construite à partir de plusieurs champs disciplinaires.

Le champ biomédical : les futurs enseignants doivent comprendre l'origine des troubles, leurs modes d'apparition ou de transmission, comprendre les effets des médicaments sur le fonctionnement des élèves. Les recherches en génétique, en neurologie, en santé mentale, en santé physique offrent des pistes d'évaluation et d'intervention. La formation vise l'acquisition de connaissances approfondies des caractéristiques des publics cibles : les troubles neurodéveloppementaux (autisme, déficit d'attention/hyperactivité, déficience intellectuelle, polyhandicap, etc.), les troubles disruptifs, du contrôle des impulsions et des conduites (troubles oppositionnels, etc.), les troubles internalisés, les troubles de la personnalité, etc. Les dernières recherches du domaine sont présentées aux étudiants.

Le champ psychopédagogique : les enseignants doivent connaître les disciplines scolaires et les méthodes d'enseignement, c'est la raison pour laquelle la formation approfondit les didactiques de différents domaines. Ils doivent aussi connaître les forces et les limitations cognitives, affec-

tives, adaptatives, sociales des élèves (Armstrong et al., 2014). L'enseignement spécialisé trouve dans les sciences cognitives un cadre particulièrement prospère. Les neurosciences, la psychologie développementale, les sciences cognitives et comportementales, la psychopathologie, ou encore la sociologie sont autant de disciplines qui ouvrent des perspectives d'évaluation diagnostique différenciées et d'interventions ajustées aux besoins des élèves. Les neurosciences cognitives offrent un éclairage à l'étude des fonctions cognitives et des hypothèses pour optimiser les apprentissages et l'adaptation des élèves (Houdé, 2020). Les neurosciences affectives quant à elles offrent de nouvelles pistes à l'étude des processus émotionnels. Ces champs disciplinaires permettent de poser les étapes conduisant à une connaissance plus fine du fonctionnement lié à l'acte d'apprendre (Martin-Krumm & Tarquino, 2021).

Le champ socioculturel : les futurs enseignants doivent connaître l'importance des relations sociales au sein du groupe de pairs, les modèles socio-interactionnels qui influencent les relations entre pairs, la signification sociale d'un trouble, les stéréotypes et les préjugés face à la différence et les réponses des individus à cette interaction (Petty, 2009). Certains apports de la sociologie ou encore de l'anthropologie ouvrent des perspectives d'évaluation et d'intervention dans le domaine pour que les étudiants s'ajustent au contexte familial, scolaire, social et culturel des élèves (Plan d'étude, 2022 ; Studenplan, 2022). De ce fait, la formation se centre sur les mesures aussi bien au niveau de l'individu, mais aussi sur celles au niveau du contexte de la classe (climat, harcèlement, inclusion, etc.)

Le champ juridique : les enseignants doivent disposer de connaissance des bases

légalles relatives à la pédagogie spécialisée au niveau fédéral et cantonal. Ils doivent également connaître les enjeux éthiques et déontologiques liés aussi bien à l'exercice de la profession qu'à la recherche dans le champ de la pédagogie spécialisée. La bioéthique, la biotechnologie viennent apporter leurs éclairages et discuter des droits des élèves en situation de vulnérabilité (Martin-Krumm & Tarquino, 2021). La formation met l'accent sur les droits fondamentaux de chaque élève, quels que soient la sévérité et l'impact de son handicap.

La conception de la formation approfondit les perspectives actuelles de l'enseignement spécialisé, de manière à intégrer ces connaissances dans un cadre holistique, tel qu'il est proposé par exemple dans le modèle de l'*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) de Schalock et al. (2021) qui offre des pistes aussi bien sur le plan théorique que pratique. Ce modèle, édifié il y a plus de 20 ans, offre une vue des soutiens à mettre en place dans chaque dimension du fonctionnement de l'élève (cognition, santé, adaptation, interactions sociales, contexte), pour favoriser aussi bien une démarche d'évaluation diagnostique rigoureuse et des médiations ajustées aux élèves (Schalock et al., 2021) que la communication entre les divers intervenants (professionnels, parents), de manière à édifier un projet pédagogique commun. Plus que multidisciplinaire, la formation se veut transdisciplinaire pour défendre une compréhension et une intervention globale liée à l'enseignement (Bonnet, 2020).

Plus que multidisciplinaire, la formation se veut transdisciplinaire pour défendre une compréhension et une intervention globale liée à l'enseignement.

Finalement, cette approche holistique, combinée à la tradition humaniste du DPS, se veut une interface de rencontre pour la circulation des savoirs entre le monde académique, professionnel et politique en engageant un dialogue constructif entre les nombreux partenaires du milieu (chercheurs, formateurs, autorités scolaires, intervenants) aussi bien au niveau national qu'international (Ria, 2016).

Recommandations de bonnes pratiques

Propres aux recommandations de bonnes pratiques, la formation s'appuie sur des théories, des modèles, des pratiques fondées sur les preuves (Mitchell, 2014 ; Petty, 2009). En mettant l'accent sur les données probantes, la formation offre une perspective équilibrée d'une pratique diversifiée et éthique, avec des recommandations en matière d'enseignement et de recherche (Haute Autorité de Santé [HAS], 2020). Mobilisant une triple expertise, scientifique, professionnelle et expérientielle, elle s'appuie sur une synthèse rigoureuse de la littérature, de l'état des pratiques, des attentes et des savoirs des personnes concernées par l'enseignement spécialisé. Elle s'appuie un processus organisé pour mettre en œuvre systématiquement et évaluer continuellement l'efficacité du changement de pratique au fil du temps par des supervisions de pratique articulées aux méthodes d'enseignement fondées sur les preuves (Hattie & Yates, 2014). Aussi, au terme de la formation, les étudiants seront capables de mettre en œuvre les recommandations de bonnes pratiques dans le domaine. Ils pourront planifier, édifier et évaluer des projets pédagogiques pertinents, en transférant dans leur pratique les connaissances acquises en méthodologie d'intervention et en justifiant le choix et le

contenu de leurs interventions à partir de connaissances théoriques et de données probantes. Ils maîtriseront les savoirs enseignés en se fondant sur les finalités de l'enseignement spécialisé, les objectifs des plans d'études et les compétences attendues. Il est en effet indispensable que les étudiants connaissent les programmes d'enseignement actuels pour favoriser aussi bien la promotion des élèves que la coopération avec les enseignants travaillant en milieu ordinaire. Ils sauront concevoir des séquences d'enseignement variées et cohérentes à partir d'ouvrages méthodologiques et/ou d'approches fondées sur les preuves. Ils pourront évaluer la progression des apprentissages, ajuster les projets pédagogiques, les interventions et les activités d'enseignement aux besoins spécifiques de chaque élève. Ils auront les compétences de gestion de la dynamique de classe et seront capables de travailler en équipe avec les différents partenaires, tout en instaurant une relation partenariale éthique et responsable. De plus, ils seront capables d'analyser le rôle et le fonctionnement des différents acteurs du système scolaire, de conduire des entretiens grâce à leurs capacités de communication orale et écrite. Finalement, ils pourront prodiguer des activités de conseil dans le domaine de l'enseignement spécialisé et de l'enseignement ordinaire (Plan d'étude, 2022 ; Studienplan, 2022). Autant de recommandations qui recouvrent les attentes de la CDIP en matière de formation dans le domaine.

Conclusion

Pour conclure, les connaissances produites dans le cadre de la formation sont issues d'une recherche académique qui vise à valider des modèles afin de leur donner une cohérence théorique, scientifique et pratique

(Martin-Krumm & Tarquino, 2021). Alliant rigueur scientifique et mise en application pratique, la formation s'articule autour du consensus de l'état de la recherche, intègre les recommandations de bonnes pratiques dans l'élaboration et le choix des mesures les plus appropriées pour les élèves avec des besoins particuliers, propose des pistes d'interventions fondées sur les preuves, de manière à garantir le niveau d'excellence attendu dans cette profession à hautes exigences éthiques, relationnelles, didactiques et scientifiques.

Références

- Armstrong, K. H., Ogg, J. A., Sundman-Wheat, A. N., & St. John Walsh, A. (2014). *Evidence-based interventions for children with challenging behavior*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7807-2>
- Bonnet, M. (2020). *Quand le cerveau apprend. Mémoire, sommeil, attention... entrez dans le cerveau des enfants avec les neurosciences cognitives* (Vol. 1). ESF Sciences humaines.
- Correa Molina, E., & Gervais, C. (2008). *Les stages en formation à l'enseignement : Pratiques et perspectives théoriques*. PUQ.
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.
- HAS (2020). *Recommandations de bonnes pratiques professionnelles pour le secteur social et médico-social. Guide méthodologique*. HAS.
- Houdé, O. (2020). *La psychologie de l'enfant*. PUF.
- Martin-Krumm, C., & Tarquino, C. (2021). *Grand manuel de psychologie positive*. Dunod.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education using evidence-based teaching strategies*. Routledge.
- Petty, G. (2009). *Evidence-based teaching: a practical approach*. Nelson Thornes.
- Plan d'étude : Master of Arts spécialisé en pédagogie spécialisée. Programme d'études approfondie « enseignement spécialisé », (2022). <https://www.unifr.ch/spedu/fr/etudes/master.html>
- Ria, L. (2016). *Former les enseignants au XXI^e siècle. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (Vol. 2). De Boeck Supérieur.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12e éd.). AAIDD
- Schalock, R. L., Luckasson, R., Tassé, M. J., & Verdugo, M. A. (2018). A holistic theoretical approach to intellectual disability: Going beyond the four current perspectives. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(2), 79–89. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-56.2.79>
- Studenplan : Spezialisierter Master of Arts in Sonderpädagogik. Vertiefungsprogramm « Schulische Heilpädagogik », (2022). <https://www.unifr.ch/spedu/de/etudes/master.html>
- WHO (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. WHO.

Myriam Squillaci
Professeure ordinaire
Département de pédagogie spécialisée
Université de Fribourg
myriam.squillaci@unifr.ch



Christoph Michael Müller
Ordentlicher Professor
Departement für Sonderpädagogik
Universität Freiburg
christoph.mueller2@unifr.ch



Greta Pelgrims et Coralie Delorme

Formation en enseignement spécialisé à partir des contextes et situations de travail des enseignants : la maîtrise à l'Université de Genève

Résumé

Dans le canton de Genève, le Grand conseil s'est prononcé en faveur de la création, au sein de l'Université de Genève, de l'Institut universitaire de formation des enseignants auquel il a confié la formation des enseignants primaires, secondaires et spécialisés. La Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé, délivrée depuis 2011, est le diplôme de pédagogie spécialisée, orientation enseignement spécialisé, reconnu par la CDIP. Cette contribution vise à présenter les approches et principes théoriques fondant sa conception, ainsi que les modalités de formation qu'elle privilégie.

Zusammenfassung

Im Kanton Genf hat sich der Grosse Rat für die Gründung eines universitären Instituts ausgesprochen, dem er die Ausbildung von Primar- und Sekundarlehrpersonen sowie Fachpersonen der Schulischen Heilpädagogik anvertraut. Der seit 2011 verliehene Master «Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé» ist das von der EDK anerkannte Diplom in Sonderpädagogik, Fachrichtung Sonderpädagogik. In diesem Beitrag sollen die theoretischen Ansätze und Prinzipien, die seiner Konzeption zugrunde liegen, sowie die Ausbildungsmodalitäten vorgestellt werden.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2022-12-03

Introduction

La formation des enseignants est assurée par l'Université de Genève depuis 1996 pour l'enseignement primaire, depuis 2009 pour le secondaire, depuis 2011 pour l'enseignement spécialisé (ES). Ces trois programmes sont confiés à l'Institut universitaire de formation des enseignants, institut interfacultaire créé en 2009. Avec la *Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé* (MESP), Genève dispose pour la première fois d'une formation à part entière d'enseignant spécialisé pourvue par une haute école. Étant nouvelle, la formation a pu être conçue, mise en œuvre et régulée en considérant d'emblée les exigences de reconnaissance instituées par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, tout en s'appuyant sur les approches et connaissances actuali-

sées dans le domaine de l'ES et de l'école inclusive. Cet article présente certains apports théoriques fondant la conception du programme et les dispositifs de formation en alternance de la MESP.

1. Une approche de formation centrée sur le travail d'enseignant spécialisé

Dans le domaine de l'ES, les approches théoriques, comme celles de la formation des enseignants spécialisés, sont multiples. Le contexte des années 2010 et le recul sur la littérature nous indiquent combien les approches psychomédicales du handicap et, en corolaire, celles catégorielles et structuralistes de la prise en charge présentent un ensemble de limites. Penser qu'il est possible de créer des groupes d'élèves homogènes sur la

base d'une catégorie diagnostique à laquelle correspondrait un type d'enseignement spécifique, et, enfin, que les pratiques d'enseignement sont effectivement différentes, voire explicitement différenciées, en fonction des groupes d'élèves, sont quelques-uns des postulats fondant l'ES depuis les années 1970 qui sont remis en cause par les approches interactionnistes des *situations* de handicap. À l'opposé, nier le trouble ou la déficience sous prétexte qu'il s'agit de constructions sociales et, partant, supprimer la distinction même d'enseignement *spécialisé* (notamment en formation) est une position axiologique qui concourt à augmenter les risques d'indifférence aux besoins éducatifs particuliers (BEP) et d'exclusion (Kauffman, 1999). Le contexte de pensée interactionniste nous convainc donc que ni le diagnostic psychomédical, ni l'assimilation structurelle dans l'ordinaire ne permettent de définir les pratiques d'enseignement à mettre en œuvre avec des élèves institutionnellement déclarés à BEP et, en corollaire, de fonder une formation d'enseignants capables d'*élever* des enfants et adolescents vers des savoirs et savoir-faire. Nous nous tournons dès lors vers un autre domaine pour concevoir leur formation : celui des connaissances sur ce qu'est enseigner, sur ce qu'est enseigner dans des contextes scolaires d'ES et de soutien à la scolarisation en classe ordinaire, sur les obstacles contextuels et situationnels à l'enseignement qui risquent, en conséquence, d'empêcher l'accessibilité au rôle d'élève et aux savoirs.

La profession d'enseignant spécialisé

Concevoir une formation à partir des connaissances produites sur le travail d'enseignement en contextes d'ES nous conduit à clarifier ce que signifie enseignant *spécialisé*. Certains éléments de définition issus de

prescriptions institutionnelles concernent « la prise en charge scolaire », « le soutien », « l'individualisation », d'autres expriment la notion de « spécialiste scolaire du handicap », l'idée de « pédagogie adaptée aux besoins éducatifs particuliers ». Ces facettes soulignent pourtant peu la spécificité de la profession d'enseignant, manquement qui nous paraît essentiel de combler si l'on veut assurer le droit pour *tous* les élèves à BEP d'accéder, non pas à de l'éducation, mais bien à de *l'enseignement de savoirs* et aux conditions leur permettant d'*être élève et d'apprendre au sein d'un collectif classe* (même à effectif réduit). Nous posons donc que l'enseignant spécialisé assume la profession d'enseignant (et non de préceptorat ni d'éducateur ni de thérapeute) impliquant l'accomplissement de tâches professionnelles d'enseignant (Bateman et al., 2015). Il est *spécialisé*, car il sait actualiser les tâches professionnelles d'enseignant en considérant les objectifs d'enseignement et d'apprentissage, les besoins pédagogiques et didactiques particuliers d'élèves de 4 à 20 ans, ainsi que les particularités (contingences, obstacles, dilemmes) des différents contextes professionnels d'enseignement spécialisé.

Nous posons donc que l'enseignant spécialisé assume la profession d'enseignant (et non de préceptorat ni d'éducateur ni de thérapeute).

Cette approche de la profession appelle une seconde clarification, celle des tâches qu'un futur enseignant spécialisé doit savoir accomplir. Une revue de la littérature internationale sur l'enseignement nous autorise à énoncer un référentiel de tâches qui relèvent de trois ordres interdépendants : didactiques, pédagogiques et collaboratives (Pelgrims, 2019).

- *L'ordre didactique* concerne toutes les tâches liées aux intentions d'enseignement et la régulation des apprentissages (p. ex., désigner les savoirs à enseigner, planifier, gérer et réguler l'enseignement, institutionnaliser un savoir) ;
- *L'ordre pédagogique* regroupe les tâches permettant de maintenir l'ordre en classe et d'obtenir la participation de chacun (p. ex., créer un collectif de classe auquel chacun se sent appartenir, instaurer un climat de classe positif, gérer les différents niveaux de transitions, etc.) ;
- *L'ordre collaboratif* comprend les tâches à réaliser avec différents partenaires et selon différentes modalités de travail plus ou moins conjoint (p. ex., co-enseigner, collaborer avec les parents, etc.).

L'actualisation de toutes les tâches appelle de multiples compétences professionnelles didactiques, pédagogiques et collaboratives qui forment autant d'objectifs de formation de la MESP.

2. Des particularités de fonctions et de contextes d'enseignement spécialisé

À l'instar d'autres systèmes, les cantons suisses prévoient trois types génériques de contextes professionnels d'ES. Or, les recherches s'intéressant au travail des enseignants spécialisés montrent combien les fonctions et les pratiques se déclinent différemment selon ces trois types de contextes professionnels. Il ressort en effet que la façon de pouvoir mener à bien les tâches d'enseignement diffère selon que l'enseignant spécialisé doit fonctionner comme *soutien à l'intégration en classe régulière*, comme *titulaire d'une classe spécialisée* ou comme *membre d'une équipe pluriprofessionnelle* au sein d'une institution ou école spécialisée.

Lorsqu'il est *responsable du soutien à l'intégration*, souvent *itinérant*, la particularité de la fonction est de savoir composer les tâches professionnelles en gérant plusieurs projets d'intégration différents et en tenant compte de l'étendue des écoles et des classes de la 1^{re} à 8^e primaire, voire fin du secondaire I. Cette fonction requiert donc un ensemble de compétences particulières (Nes, 2014), dont celles consistant à mobiliser la diversité des champs notionnels des disciplines scolaires, ainsi qu'à se référer à l'étendue des programmes d'études et aux moyens d'enseignement, tout en sachant conseiller et mettre en place les conditions et les gestes répondant aux besoins des élèves à intégrer (Assude & Perez, 2014). Elle exige des compétences de conseil et de co-enseignement avec des enseignants réguliers, ainsi que des compétences de collaboration multiprofessionnelle. Or, confronté à la charge et à l'hétérogénéité des projets à soutenir, à la complexité du réseau de collaborations, aux programmes et aux cultures multiples, le risque pour l'enseignant de soutien est de s'ajuster en intervenant de façon individualisée, sans articuler ses choix pédagogiques et didactiques à l'activité de chaque classe régulière impliquée.

En tant que *titulaire d'une classe spécialisée*, la fonction a pour particularités de savoir créer un collectif de classe avec un groupe d'élèves, tout en menant l'ensemble des tâches didactiques propices à la progression scolaire de chaque élève. Or, confronté à la forte hétérogénéité (sur le plan des parcours et des compétences scolaires acquises dans chaque discipline), au manque de culture et de mémoire pédagogique et didactiques entre les élèves, ou encore au contrat implicite d'assistance et les aides revendiquées de façon excessive, l'enseignant de classe spécialisée risque de

s'ajuster et de cristalliser des pratiques peu propices à l'apprentissage (Delorme, 2020 ; Pelgrims, 2009) : en vertu de la liberté de programme et de rendement dont il jouit, privilégier des activités collectives permettant de réunir les élèves, mais s'écartant d'activités didactiques en français et en mathématiques ; craindre les comportements réactionnels des élèves et l'éventuel désordre en classe en évitant d'enseigner des savoirs nouveaux ou difficiles ; planifier des tâches souvent maîtrisées ou du travail individuel avec de nombreuses aides risquant d'induire la démobilité des élèves.

Dans une école d'enseignement spécialisé, l'enseignant est membre d'une équipe multiprofessionnelle avec laquelle il compose ses tâches au fil du quotidien scolaire. Les compétences de collaboration participent au maintien de la posture et des outils pédagogiques et didactiques d'enseignant, tout en considérant les apports d'autres professionnels. Or, confrontés à l'organisation du travail dans une institution ayant différents mandats, parfois avec des enfants ou adolescents appelant des conditions pédagogiques et didactiques particulières pour apprendre, le risque est d'oublier les outils professionnels d'enseignant et de glisser vers des objectifs et des praxéologies d'ordre éducatif, voire thérapeutique, de contourner les situations didactiques en jouant, mais en mettant à mal l'activité des élèves, de morceler les séquences d'enseignement empêchant les élèves d'accéder au sens et à la valeur des savoirs.

En référence à l'approche située de l'activité des enseignants (Delorme, 2020 ; Pelgrims, 2009), nous comprenons ces pratiques observées avec régularité comme des ajustements en situation de travail de la

part des enseignants à des obstacles ou contingences spécifiques à chaque type de fonction et contexte. Cette approche nous conduit à travailler en formation les risques d'ajustement aux obstacles et la cristallisation de pratiques peu propices, tout en suscitant chez les étudiants le développement de compétences pédagogiques, didactiques et collaboratives capables de créer un collectif d'élèves au sein duquel chaque élève rencontre les conditions dont il a particulièrement besoin pour apprendre. Ce travail de formation est réalisé dans le cadre des dispositifs en alternance.

3. La formation en alternance dans trois contextes d'enseignement spécialisé

Les dispositifs de formation en alternance sont conçus afin de garantir au mieux des conditions de formation propices au développement de compétences pédagogiques, didactiques et collaboratives, ainsi qu'une prise de conscience des obstacles et des contingences spécifiques, pour s'y ajuster sans dériver des intentions et des tâches d'enseignement. La MESP comprend trois dispositifs en alternance, chacun correspondant au travail d'enseignant spécialisé dans un contexte différent : « Enseigner et soutenir en contextes scolaires inclusifs », « Enseigner en classe spécialisée » et « Enseigner en institution spécialisée ». Chacun des dispositifs articule :

- *l'activité de formation au fil d'un stage* de plusieurs semaines, incluant des séances d'analyse et de régulation de l'activité du stagiaire sur le lieu de stage ;
- *un séminaire d'apports théoriques* relatifs aux questions d'enseignement, d'apprentissage et de collaboration spécifiques au contexte du stage concerné ;

- *un séminaire d'apports didactiques* visant, pour le contexte du stage, la désignation d'objectifs, la planification et préparation de séquences, l'analyse a priori, la mise en œuvre durant le stage, l'analyse a posteriori et la régulation de l'activité didactique ;
- *un séminaire d'analyse et de régulation de l'activité professionnelle* déployée durant le stage, incluant la réflexion et la mobilisation conjointes de connaissances, d'outils de pensée et d'action permettant à chaque étudiant de mener à bien le travail dans son contexte particulier de stage.

Grâce à l'articulation de chaque stage à des cours et séminaires spécifiques, et à l'analyse et aux régulations proactives, continues et rétroactives de l'activité tout au long du stage, ces trois dispositifs en alternance contribuent à guider l'activité novice des étudiants-stagiaires au fil du travail quotidien dans chaque contexte d'ES. Ils participent à la prise de conscience des contingences contextuelles particulières qui infléchissent voire empêchent l'accomplissement de certaines tâches d'enseigne-

ment, et, partant, à éviter que, confrontés à différents obstacles, ils ne s'ajustent et cristallisent des pratiques peu compatibles avec ce qui est attendu d'un enseignant.

4. Des compétences professionnelles centrales et des apports contributifs essentiels

Le programme de la MESP est structuré en quatre domaines de compétences et connaissances (voir Figure 1). L'ensemble des compétences professionnelles pédagogiques, didactiques et collaboratives évoquées ci-dessus forment le *quatrième domaine*. Outre des cours, séminaires et dispositifs polyphoniques¹, il comprend les trois dispositifs de formation en alternance dont les principes de guidage, d'analyse et de régulation continues sont illustrés par la double flèche. Ce domaine participe aussi au développement de connaissances relatives à l'activité d'apprentissage, sociale et socio-affective des élèves déclarés à BEP en raison de difficultés, de troubles, de

¹ Convoquant différentes voix professionnelles sur un même objet.

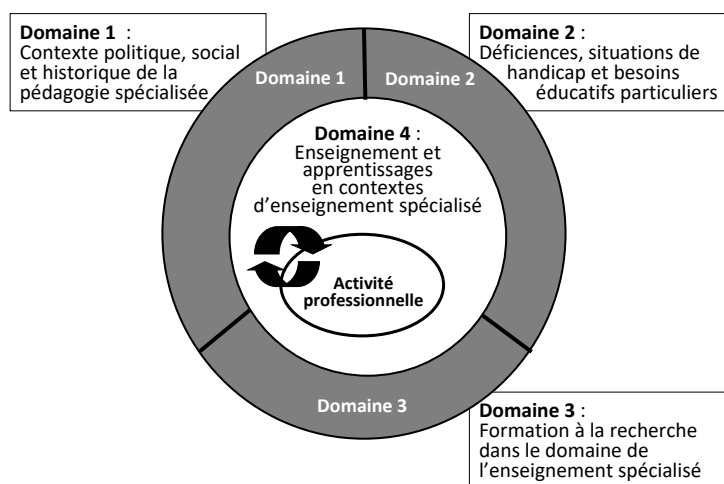


Figure 1 : Structure du programme de formation de la MESP

déficiences, ainsi qu'aux compétences de collaboration, de gestion des trajectoires et transitions scolaires.

Les trois autres domaines concernent des apports contributifs essentiels à la culture professionnelle de l'enseignant spécialisé. Le *premier domaine* regroupe les connaissances développées sous l'angle de l'histoire, de la sociologie, et de la psychologie sociale qui sont liées aux mécanismes de décision et aux orientations politiques de l'ES, tout en en saisissant leur évolution dans l'histoire, ainsi que les enjeux sociétaux et mécanismes psychosociaux à l'œuvre dans la prise en charge et la scolarisation des élèves que l'institution déclare « différents ». Le *second domaine* comprend les connaissances psycho-médicales, issues de la psychologie clinique et cognitive, de la psychopathologie, de la logopédie, qui sont liées aux différents troubles et déficiences spécifiques, en soulignant les répercussions sur l'activité d'apprentissage et les implications pour les conditions dont les élèves ont besoin. Le *troisième domaine*, qui concerne la formation à la recherche dans le domaine de l'ES, comprend le développement de compétences d'analyse et de prise de distance critique nécessaires aux deux finalités de la MESP : former à l'exercice de la profession d'enseignant spécialisé et former à l'exercice même novice de la recherche. Pour les futurs enseignants spécialisés, il participe en effet à la formation d'une posture réflexive capable de déjouer un ensemble de préjugés et de praxéologies particulièrement robustes sur les terrains professionnels (Bateman et al., 2015 ; Heward, 2003). En outre, la formation à la recherche se déroule en filigrane de tous les apports fondés sur des recherches réalisées

dans une variété de disciplines, de perspectives théoriques et de démarches méthodologiques. Mais le troisième domaine du programme comprend des dispositifs explicitement conçus à la formation aux compétences de chercheur : séminaires centrés sur la méthodologie de recherche dans ses différentes étapes, sur l'élaboration d'un projet de recherche, sur des démarches quantitatives et qualitatives de recueil et d'analyse de données. Ces apports sont notamment approfondis dans le cadre d'un séminaire de recherche annuel et dans la réalisation du mémoire de master qui contribue obligatoirement à clarifier, grâce à une démarche de recherche explicitée, une problématique d'actualité dans le domaine de l'ES.

Conclusion

En fondant la formation sur le travail d'enseignant spécialisé tel qu'il se déploie dans différents types de contextes, nous ne privilégions aucune fonction professionnelle sous prétexte qu'il serait préférable aujourd'hui de viser avant tout des compétences d'enseignement avec des élèves scolarisés en classe régulière. Contrairement à une approche structuraliste, nous considérons que l'école inclusive concerne la mise en place de conditions permettant à chaque enfant et adolescent d'accéder au rôle d'élève et aux savoirs. Ainsi, les pratiques professionnelles auxquelles sont formés les futurs enseignants spécialisés doivent contribuer à garantir ces conditions non

L'école inclusive concerne la mise en place de conditions permettant à chaque enfant et adolescent d'accéder au rôle d'élève et aux savoirs.

seulement en contextes de soutien à l'intégration en classe régulière, mais aussi dans ceux de classes et d'écoles spécialisées toujours ouvertes à ce jour. Cette position inscrit au cœur de la formation la compétence des futurs enseignants spécialisés à comprendre l'activité de tout élève en interaction continue avec les situations d'enseignement-apprentissage, les pratiques d'enseignement et les contextes scolaires dans lesquels ils sont appelés à apprendre.

Références

Assude, T. & Perez, J.-M. (Éds.). (2014). Savoirs professionnels et pratiques inclusives [Dossier]. *La nouvelle revue*, 65. <https://www.inshea.fr/fr/content/savoirs-professionnels-et-pratiques-inclusives>

Bateman, B., Lloyd, J. W. & Tankersley, M. (Éds.). (2015). *Enduring issues in special education*. Routledge.

Delorme, C. (2020). *Étudiants-stagiaires en contextes d'enseignement spécialisé : conditions de formation, analyse de l'activité et contingences situationnelles au travail en stage*. [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation]. Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:136730>

Heward, W. L. (2003). Ten faulty notions about teaching and learning that hinder the effectiveness of special education. *The Journal of Special Education*, 36(4), 186-205. <https://doi.org/10.1177/002246690303600401>

Kauffman, J. M. (1999). Commentary: Today's special education and its message for tomorrow. *The Journal of Special Education*, 32(4), 244-254. <https://doi.org/10.1177/002246699903200405>

Nes, K. (2014). The professional knowledge of inclusive special educators. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of Special Education* (2e ed., Vol. 2, pp. 859-872). Sage.

Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée : leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre des mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 135-158. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:92288/ATTACHMENT01>

Pelgrims, G. (2019). Des « élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers » : apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue*, 86, 43-63. <https://www.inshea.fr/fr/content/recherche-en-education-et-pratiques-inclusives>



Coralie Delorme
Chargée d'enseignement
Université de Genève
coralie.delorme@unige.ch



Greta Pelgrims
Professeure associée
Université de Genève
greta.pelgrims@unige.ch

Geneviève Petitpierre, Barbara Fontana-Lana et Melina Salamin

Soutenir l'apprentissage tout au long de la vie

Un objectif central des formations en pédagogie curative clinique et spécialisée de l'Université de Fribourg

Résumé

La capacité à apprendre est déterminée par l'intégrité de l'équipement neurologique, les opportunités offertes à l'apprenant, le respect de ses préférences, son intérêt pour le nouvel apprentissage et le contexte. Cet article rappelle certains principes clés de l'apprentissage tout au long de la vie chez les personnes avec des troubles du développement, enseignés dans le cadre du Master consécutif en pédagogie spécialisée (MA PS) et du Bachelor en pédagogie curative clinique et éducation spécialisée (BA PCC) proposés par le Département de pédagogie spécialisée de l'Université de Fribourg.

Zusammenfassung

Die Lernfähigkeit einer Person wird bestimmt durch neuronale Voraussetzungen, die Möglichkeiten, die ihr geboten werden, die Beachtung ihrer Vorlieben, ihr Interesse am Lernstoff und den Kontext. Dieser Artikel erinnert an einige Schlüsselprinzipien des lebenslangen Lernens bei Menschen mit Entwicklungsstörungen. Diese Prinzipien werden gelehrt im Rahmen des konsekutiven Masterstudiengangs in Sonderpädagogik (MA PS) und des Bachelorstudiengangs in Klinischer Heilpädagogik und Sozialpädagogik (BA PCC), angeboten am Departement für Sonderpädagogik der Universität Freiburg.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2022-12-04

Accès à l'apprentissage tout au long de la vie et enjeux

L'apprentissage tout au long de la vie « favorise la capacité des individus à gérer le changement et à se construire l'avenir de leur choix » (UNESCO, 2021, p. 10). Il contribue au bien-être individuel, à la productivité professionnelle, à l'adaptation personnelle, à la connaissance de soi et met l'individu en position d'accroître sa participation sociale et de le faire de façon efficace. Longtemps confiné à la question du renforcement des compétences professionnelles, le concept d'apprentissage tout au long de la vie est désormais considéré de façon « écosystémique », touchant toutes les sphères de la vie et constituant un moteur de cohésion sociale, « un bien commun » dont peuvent pro-

figer, ensemble ou séparément, l'individu et la communauté (UNESCO, 2021). Plus large que la formation des adultes, il l'englobe de façon très étroite et naturelle.

En vertu de l'égalité des droits, l'apprentissage tout au long de la vie devrait être possible pour toute personne, quels que soient son genre, sa condition et à tous les âges de la vie, or, dans les faits, certains publics ne profitent guère de ce droit (Desjardins, 2010). En Suisse, les récentes statistiques montrent que « les personnes (fortement) handicapées ont un niveau de formation plus bas que le reste de la population », qu'elles sont plus nombreuses à ne pas avoir suivi d'études au-delà de l'école obligatoire ou à avoir achevé des études supérieures (Office fédéral de la statistique [OFS], 2020) et que,

comme d'autres groupes ayant un niveau de formation bas, elles sont moins nombreuses à suivre des formations continues (OFS, 2012). Cela est particulièrement vrai pour les personnes avec une déficience intellectuelle (DI) confrontées à une offre de formation réduite en comparaison de celle proposée à la population en général, alors que la plupart d'entre elles se considèrent en capacité d'apprendre tout au long de la vie et expriment une forte envie d'actualiser leurs connaissances et compétences dans des domaines variés (Petitpierre et al., 2015). Sensibiliser et former les futurs professionnels de la pédagogie spécialisée à la formation des adultes et à l'apprentissage tout au long de la vie, constitue, dès lors, un objectif essentiel du Département de pédagogie spécialisée de l'Université de Fribourg.

Le cœur du programme du MA PS porte sur des thématiques variées telles que les interventions fondées sur les preuves, le développement d'outils validés, la coordination des services, ainsi que les questions et enjeux actuels de la pédagogie spécialisée. L'apprentissage tout au long de la vie et la formation des adultes sont thématiques en continu et font l'objet de nombreuses recherches au sein du Département (p. ex. Fontana-Lana et al., 2017, 2021 ; Orthmann Bless, 2014 ; Petitpierre et al., 2015 ; Salamin, 2020 ; Torrent, 2020 ; Veyre, 2020). Le choix a notamment été fait de travailler, dans la formation en pédagogie curative clinique et spécialisée de Fribourg, sur les six principes énoncés ci-après.

Principes clés du BA PCC et du MA PS

Débusquer les stéréotypes en matière de modifiabilité de l'intelligence

Si l'intelligence est progressivement et universellement considérée comme un processus modifiable, et non plus comme une entité figée, les stéréotypes perdurent cependant concernant l'existence de cette modifiabilité chez les personnes ayant des troubles du développement. Les vieilles croyances restent présentes y compris dans les milieux professionnels. Enea-Drapeau et al. (2012) ont examiné ce que des professionnels travaillant avec des personnes présentant une DI (trisomie 21) et des personnes de la communauté pensent de l'intelligence en général et de celle des personnes avec une DI en particulier. Deux tiers des personnes interrogées ont une conception malléable de l'intelligence, mais professionnels comme participants lambda, font plus souvent état d'une représentation fixiste de l'intelligence en lien avec la DI. Ces attitudes fixistes ne correspondent toutefois pas aux résultats de la littérature qui montrent que les personnes avec une DI apprennent et que, même si certaines périodes d'apprentissage sont plus propices, elles le font tout au long de la vie (Courbois, 2018). Le vocabulaire réceptif, le raisonnement classificatoire, les capacités en littérature ou numératie s'accroissent au-delà de la période de l'enfance et de l'adolescence sur une période très étendue de l'âge adulte sous l'effet d'apprentissages (p. ex. Gaunt, 2020). Présenter les travaux qui attestent des gains d'apprentissage réalisés par les personnes avec un trouble du développement de tous âges et renverser les croyances fixistes, implicites ou explicites, de futurs professionnels, prédictives d'une diminu-

tion des opportunités d'apprentissage de la part des personnes qui y souscrivent (Paunesku et al., 2015), constitue dès lors un objectif central des enseignements proposés dans le cadre du BA PCC et du MA PS. Cet objectif s'inscrit dans une vision sociale de l'apprentissage et vise à transformer les obstacles attitudeux.

Partir de l'apprenant

et de ce qui fait sens pour lui

Partir de ce que sait, pense et intéresse la personne est fondamental. La littérature montre que la probabilité de succès de l'apprentissage augmente si l'apprenant : 1) est considéré comme un interlocuteur à part entière, capable d'exprimer ses préférences, de prendre des décisions concernant son projet d'apprentissage, de faire des choix éclairés et de se responsabiliser (p. ex. être impliqué dans le projet d'apprentissage) ; 2) peut utiliser ses expériences comme point de départ, ressource ou socle, pour les nouveaux apprentissages ; 3) est mis au contact de tâches ou situations réelles exigeant qu'il mobilise ou acquière les nouveaux savoirs ; et 4) perçoit l'utilité de l'apprentissage. Ces postulats rejoignent les quatre principes de l'andragogie suggérés par Knowles (1984) : implication de l'apprenant (1) ; prise en considération de son expérience (2) ; pertinence et impact de l'apprentissage sur sa vie personnelle et/ou son travail (3) et centrage sur la résolution de problèmes plutôt que la mémorisation de concepts (4).

Le principe de liberté est selon nous au cœur de l'apprentissage. La tâche du personnel éducatif est de « postuler l'éducabilité tout en respectant la liberté, pour créer des situations qui permettent à l'autre de s'engager librement, de grandir, d'apprendre, de se développer, de se socialiser »

(Meirieu, 2008, p. 4). Selon nous, ce principe énoncé pour l'école régulière s'applique aussi au domaine de la formation des adultes présentant des troubles du développement. Il s'agit donc de faire de la place à l'apprenant pour qu'il puisse exercer son autodétermination lors de la co-construction de son projet de formation. Le choix du contenu et des objectifs de la formation, tout comme la durée, le rythme, devraient être définis par les professionnels et avec l'apprenant. La formation consiste dès lors à enseigner aux étudiants des manières de donner la parole aux personnes concernées, de soutenir leur prise d'initiatives et de décision, de planifier l'accompagnement en tenant compte des demandes de ces dernières et de considérer comment modifier les contextes, en repensant les routines quotidiennes, pour que les personnes concernées puissent être toujours plus protagonistes de leur vie.

La formation consiste dès lors à enseigner aux étudiants des manières de donner la parole aux personnes concernées, de soutenir leur prise d'initiatives et de décision.

Considérer l'apprenant ET son entourage

Selon l'objet d'apprentissage, offrir des opportunités de formation à la personne ne suffit pas. Former l'entourage est nécessaire pour que l'apprentissage réalisé par la personne débouche sur un gain de compétences qu'elle pourra mobiliser dans des contextes connus et/ou significativement nouveaux. Ce principe est valable pour une majeure partie des apprentissages. À la suite d'une formation à l'autodétermination, nous avons constaté que le gain en capacité d'autodétermination

réalisé par les personnes ayant suivi la formation était significativement plus élevé chez les apprenants du groupe composé à la fois de participants avec une DI et de professionnels (éducateurs) par rapport à ceux du groupe composé uniquement de personnes avec une DI (Fontana-Lana & Petitpierre, 2017). L'hypothèse est que la formation, conjointe ou simultanée, de la personne et de son entourage, décuple les chances de réussite de l'apprentissage. L'entourage va, explicitement ou implicitement, consolider cet apprentissage en proposant des situations permettant de le mobiliser, voire de le transférer, ce qui est moins le cas lorsque l'entourage n'a pas été impliqué dans le projet d'apprentissage. Dans la formation, les étudiants sont invités à concevoir leur travail comme la construction de réseaux de collaboration (entre professionnels, avec les réseaux de vie de la personne, comme la famille, et avec la personne concernée comme acteur principal).

Identifier et tenir compte des particularités individuelles d'apprentissage

Il existe différentes manières d'apprendre sous-tendues par des conditions et mécanismes spécifiques dont les personnes présentant des troubles du développement ne tirent pas toutes le même parti. L'apprentissage implicite¹ est celui qui se produit au contact de régularités présentes dans l'environnement. Il ne requiert pas l'attention volontaire et intervient sans qu'il y ait une intention explicite d'apprendre. Le milieu doit néanmoins générer des signaux relati-

vement stables dont les co-occurrences peuvent être détectées et mémorisées. De nombreuses habiletés activées quotidiennement découlent d'apprentissages réalisés de façon implicite. C'est le cas de la plupart de nos savoirs sociaux (p. ex. décodage des actions et/ou des expressions faciales d'autrui), de nos savoirs sensorimoteurs et procéduraux (p. ex. se lever, rester en équilibre), ainsi que de nos savoirs linguistiques (p. ex. respecter les règles grammaticales de notre langue maternelle) dont l'apprentissage, du moins dans un premier temps, est réalisé spontanément. Même si l'apprentissage implicite est souvent considéré comme spontané, la littérature montre que certaines personnes avec des difficultés développementales peinent à encoder implicitement les indices environnementaux pertinents et qu'elles apprennent mieux lorsque : 1) les conditions d'apprentissage sont structurées et médiatisées ; 2) leur attention est guidée vers les stimuli pertinents ; 3) les règles et les connaissances leur sont présentées et expliquées explicitement et sont clairement expliquées (Foti et al., 2015). Pour d'autres, l'apprentissage explicite est plus problématique du fait des différences d'accès au langage. La formation consiste dès lors à amener les professionnels à identifier les conditions qui conviennent le mieux à l'apprenant, en fonction de ses aptitudes langagières, mnésiques et/ou sensorimotrices et au choix des tâches utilisées, car l'apprentissage dépend aussi de la charge cognitive qui pèse sur la tâche à réaliser. Ceci implique de faciliter l'apprentissage et de penser à introduire des systèmes d'aide externes permettant de soulager le travail cognitif et le traitement des informations (Courbois, 2018).

¹ L'apprentissage implicite procède de différentes modalités qui, par souci de simplification, ne seront pas évoquées ici. Le lecteur intéressé pourra trouver plus d'informations sur le sujet dans Perruchet (1988) ou Pacton et Perruchet (2018).

Soutenir la métacognition

Les composantes métacognitives constituent des déterminants essentiels de l'apprentissage à l'instar des processus cognitifs et des facteurs conatifs (motivation, concept de soi) et affectivo-sociaux (émotions, valeurs). La métacognition consiste en la faculté de porter un regard réflexif sur son propre fonctionnement cognitif, en vue de le gérer de manière active. Elle est constituée des métaconnaissances (connaissances sur sa cognition, sur la tâche à réaliser, etc.) et des processus métacognitifs (régulation de l'activité cognitive) (Flavell, 1976). La métacognition favorise, notamment le transfert des apprentissages, la mémorisation des connaissances (procédurales, déclaratives, etc.) et la gestion des tâches ou l'autonomie de l'apprenant. Les personnes qui présentent des troubles développementaux détiennent un bagage métacognitif limité, voire déficitaire ou insuffisamment exploité. Or, ce dernier peut être renforcé. Présenter les diverses interventions susceptibles de promouvoir la métacognition a, dès lors, toute son importance dans la formation en pédagogie spécialisée.

Accessibiliser les supports de formation et tirer parti des nouvelles technologies

Que l'on parle des adultes ou des enfants, l'accessibilisation des supports de formation est un enjeu de premier plan dans le soutien à l'apprentissage. De nombreuses personnes rencontrent des difficultés pour traiter les informations lorsque celles-ci sont présentées de façon standard. Le matériel lui-même peut constituer un obstacle ou un facilitateur pour accéder au savoir visé. Les supports de formation doivent donc être soigneusement choisis. Le modèle de conception universelle de l'apprentissage

(*Universal Design for Learning*²) implique de réfléchir aux conditions pouvant soutenir : 1) l'engagement de l'apprenant dans la tâche ; 2) les représentations de l'apprenant ; et 3) les possibilités d'action et d'expression de l'apprenant. L'accessibilisation des supports nécessite une étroite collaboration avec les personnes concernées qui sont appelées à tester et éprouver le matériel construit, et, si possible, à participer à la construction de celui-ci (Inclusion Europe, 2009). L'évolution technologique offre d'importantes opportunités de soutien à l'apprentissage. Au-delà de son rôle compensatoire, la technologie peut stimuler le fonctionnement cognitif, tout comme métacognitif, c'est-à-dire favoriser la réflexion sur son propre fonctionnement et sa pensée (Salamin, 2020). De plus, en proposant un éventail d'ajustements assouplissant les contraintes de l'environnement, elle est susceptible de modifier et d'optimiser la participation sociale des personnes avec des troubles du développement, qui, en outre, aiment utiliser la technologie (Petitpierre et al., 2015).

Au-delà de son rôle compensatoire, la technologie peut stimuler le fonctionnement cognitif.

Conclusion

L'apprentissage tout au long de la vie impose de connaître et d'apprendre à maîtriser les principes facilitateurs décrits plus haut. Il implique aussi de considérer que la personne apprend dans différents contextes – lieu de vie, travail, interactions sociales, loisirs, santé – et que, par conséquent, les médiateurs des apprentissages sont le plus souvent des personnes qui ne sont pas enseignants.

² <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>

Bien plus que l'enseignement de comportements et savoirs prédéterminés à appliquer, le médiateur d'apprentissage, qu'il soit professionnel, ou fasse partie de l'entourage privé, doit favoriser et soutenir l'apprendre à apprendre, la réflexion et la flexibilité nécessaires pour évoluer dans notre monde toujours plus complexe et rapide. Tout comme pour les personnes accompagnées, il est évident que la formation de professionnels compétents demande non seulement la connaissance d'outils et de dispositifs scientifiquement éprouvés, mais aussi (et surtout) la capacité de choisir, adapter, voire construire (et dans l'idéal tester et valider), des situations pédagogiques éthiques selon les caractéristiques des situations éducatives.

Références

- Courbois, Y. (2018, 11-12 janvier). *Apprendre* [Conférence]. Les États Généraux de la Déficience Intellectuelle, Paris. <https://colloque-tv.com/colloques/les-etats-generaux-de-la-deficience-intellectuelle/apprendre>
- Desjardins, R. (2010). Participation in adult learning. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds), *International Encyclopedia of Education* (vol. 1, 3rd ed.) (pp. 240-250). Elsevier.
- Enea-Drapeau, C., Carlier, M., & Huguet, P. (2012). Tracking subtle stereotypes of children with trisomy 21: From facial-feature-based to implicit stereotyping. *PLoS ONE*, 7(4), e34369. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0034369>
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In L. B. Resnick (Eds.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Lawrence Erlbaum Associates.
- Fontana-Lana, B., Angéloz Brügger, P., & Petragallo Hauenstein, I. (2021). *Former la personne avec une déficience intellectuelle à l'autodétermination et à la participation citoyenne* (2^e éd. rév. et aug.). Institut de pédagogie curative, Université de Fribourg, Suisse.
- Fontana-Lana, B., & Petitpierre, G. (2017). Designing a training program to promote the exercise of self-determination and civic engagement in individuals having an intellectual disability: feedback on collaborative research. *Creative Education*, 8(6). 975-992. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.86071>
- Foti, F., De Crescenzo, F., Vivanti, G., Menghini, D., & Vicari, S. (2015). Implicit learning in individuals with autism spectrum disorders: a meta-analysis. *Psychological Medicine*, 45(5), 897-910. <https://doi.org/10.1017/S0033291714001950>
- Gaunt, L. (2020). *Supporting numeracy development for adults with intellectual disabilities* [Thèse de doctorat, University of Queensland]. <https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:8c931b4>
- Inclusion Europe (2009). *N'écrivez pas pour nous sans nous ! Impliquer les personnes handicapées intellectuelles dans l'écriture de textes faciles à lire*. <https://www.unapei.org/publication/necrivez-pas-pour-nous-sans-nous/>
- Knowles, M. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning* (1st ed.). Jossey-Bass Inc.
- Meirieu, P. (2008). *Le pari de l'éducabilité*. <https://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf>
- Office fédéral de la statistique (OFS). (2012). *Formation continue*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/situation-economique-sociale-population/egalite-personnes-handicapees/formation/continue.html>

- Office fédéral de la statistique (OFS). (2020). *Niveau de formation*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/situation-economique-sociale-population/egalite-personnes-handicapees/formation/niveau-formation.html>
- Orthmann Bless, D. (2014). *SToRCH+. Simulationstraining mit dem RealCare® Baby – Schweiz. Auch für Menschen mit Beeinträchtigungen*. Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg / Schweiz.
- Pacton, S., & Perruchet, P. (2018). Apprendre sans intention d'apprendre. In L. Ferrand (éd.). *Psychologie cognitive des apprentissages scolaires : Apprendre à lire, écrire, compter* (pp. 307-318). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.ferra.2018.01.0307>
- Perruchet, P. (1988). *Les automatismes cognitifs*. Mardaga.
- Petitpierre, G., Gremaud, G., Veyre, A., & Bruni, I. (2015). *Les apprentissages à l'âge adulte, ce qu'en disent les personnes avec une déficience intellectuelle. Rapport de recherche*. <http://www.deficiences-intellectuelles.ch/>
- Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2015). Mind-set interventions are a scalable treatment for academic underachievement. *Psychological Science*, 26(6), 784-793. <https://doi.org/10.1177/0956797615571017>
- Salamin, M. (2020). *Promouvoir l'activité professionnelle des personnes avec une déficience intellectuelle: la technologie comme soutien cognitif et métacognitif* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg]. Edition SZH/CSPS.
- Torrent, S. (2020). « Devenir une belle jeune fille » ou « Être fier de ses muscles ». *Tensions liées au genre dans les cours d'éducation sexuelle spécialisée* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg]. <https://doc.rero.ch/record/329812/files/TorrentS.pdf>
- UNESCO. (2021). *Adopter une culture de l'apprentissage tout au long de la vie: une contribution à l'initiative Les futurs de l'éducation. Rapport d'une consultation transdisciplinaire d'experts*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375417>
- Veyre, A. (2020). *L'apprentissage à l'âge adulte : Étude sur le point de vue des personnes présentant une déficience intellectuelle et sur trois dispositifs d'accompagnement* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg]. <https://doc.rero.ch/record/328881/files/VeyreA.pdf>



Geneviève Petitpierre
Professeure ordinaire
Département de Pédagogie spécialisée
Université de Fribourg
genevieve.petitpierre@unifr.ch



Barbara Fontana-Lana
Maître d'enseignement et de recherche
Département de Pédagogie spécialisée
Université de Fribourg
barbara.lana@unifr.ch



Melina Salamin
Professeure associée
Haute école pédagogique de Vaud
Chargée d'enseignement
Université de Fribourg
melina.salamin@hepl.ch

Michael Correia Mendonça, Gwendoline Demierre, Maurane Jacquiéroz, Dorothée Marlève-Rochat et Elodie Siffert

Conceptions et dispositifs de formations en pédagogie spécialisée

Synthèse de témoignages d'étudiant·e·s diplômé·e·s

Entretiens avec :

Gwendoline Demierre et Dorothée Marlève-Rochat, diplômées MAEPS (Unige et HepI) ;

Maurane Jacquiéroz, diplômée MAES (Unifr) ;

Michael Correia Mendonça, diplômé MESP (Unige) ;

Elodie Siffert, diplômée BA PCC et étudiante MA PS (Unifr).

Réalisé par Coralie Delorme et Greta Pelgrims

Permalink : www.szh-csps.ch/r2022-12-05

Si vous deviez recommander cette formation à des futur·e·s étudiant·e·s, que leur diriez-vous ?

Interrogé·e·s sur les recommandations qu'elles et il adresseraient à des pair·e·s souhaitant entreprendre une formation initiale en pédagogie spécialisée, les étudiant·e·s diplômé·e·s ont mis en évidence plusieurs points forts, dont certains sont communs à chacune des formations, tandis que d'autres sont spécifiques au programme choisi et suivi.

Ainsi l'une des forces communément évoquée par l'ensemble des étudiant·e·s diplômé·e·s, concerne l'alternance entre dispositifs de stages et apports théoriques.

Si c'est l'un des premiers aspects pointés par **Maurane Jacquiéroz (MAES Unifr)** lorsqu'elle avance que « *la formation à l'Université de Fribourg articule étroitement les aspects théoriques et pratiques, ce qui permet de développer notre esprit critique et notre identité professionnelle* », cette appréciation de la formation est éga-

lement longuement développée par **Elodie Siffert (BA PCC et MA PS Unifr)** : « le Bachelor en pédagogie curative clinique et éducation spécialisée (BA PCC) permet d'acquérir un bagage théorique conséquent et de bonnes compétences pratiques. La formation est rythmée par trois stages. Préalablement aux études, un stage de neuf mois donne un aperçu des réalités du terrain. Entre la première et la deuxième année, un stage de trois semaines permet de confronter la théorie à la pratique. Après quatre semestres de cours, la troisième année se déroule auprès de personnes présentant des besoins spécifiques. Le stage final de huit mois permet d'appliquer en contexte réel la méthodologie d'intervention spécifique à la pédagogie curative clinique ».

La présence de stages ainsi que leurs focales est également soulignée par **Dorothée Marlève-Rochat (MAEPS Unige et HepI)**, lorsqu'elle indique que « *le domaine pratique n'est pas en reste car deux stages sont prévus durant le cursus (l'un centré sur la famille et l'autre sur l'enfant et la collectivité)* ».

Finalement la contribution de cette alternance au développement de compétences professionnelles, de gestes professionnels, ou encore à la construction d'une posture ou d'une identité professionnelle est soulignée tant par Gwendoline Demierre (MAEPS Unige et HepI), qui affirme que « *la posture professionnelle est décortiquée et questionnée sous l'angle théorique et pratique* », que par Dorothée Marlève-Rochat (MAEPS Unige et HepI) lorsqu'elle conclut cette première réponse en précisant qu'elle a « *aussi beaucoup apprécié toutes les réflexions autour de la posture professionnelle en EPS, qui représente pour [elle] un enjeu professionnel majeur et un cheminement au long cours* ». Michael Correia Mendonça (MESP Unige) partage également ce point de vue : « À l'issue de cette formation, [nous disposons] d'un vaste panel de compétences pratiques, mais aussi d'un bagage théorique solide. En effet, l'une des forces de cette formation réside dans le fait qu'elle accorde une place importante à la formation pratique et au travail de terrain. Le cursus prévoit trois stages dans les différents contextes d'enseignement spécialisé qui permettent une immersion totale sur le terrain ainsi que le développement de pratiques et de gestes professionnels ».

Certaines réponses apportées à cette première question convergent également sur la possibilité de connaître la diversité des contextes professionnels grâce aux dispositifs proposés par certains des programmes de formation. C'est le cas de **Dorothée Marlève-Rochat (MAEPS Unige et HepI)** qui mentionne avoir « *eu l'occasion de découvrir différents contextes professionnels en EPS* » lors des semaines-bloc de séminaires, ou encore de sa collègue de formation Gwendoline Demierre qui relève

la présentation de nombreux outils et contextes d'intervention dans le cadre de la MAEPS. La richesse de la formation en enseignement spécialisé proposée à Fribourg, centrée sur les troubles, les déficiences et les interventions correspondantes, est soulignée par **Maurane Jacquéroz (MAES Unifr)** selon qui « *les stages (4 au total) permettent d'acquérir des compétences très concrètes grâce à la diversité des populations rencontrées* ». Pour la formation dispensée à Genève, centrée quant à elle sur les tâches pédagogiques, didactiques et collaboratives répondant aux besoins d'élèves et leurs déclinaisons dans trois contextes d'enseignement spécialisé contrastés, cette richesse est pointée par **Michael Correia Mendonça (MAESP Unige)** lorsqu'il avance que « *ces différents apports, mis en lien, représentent une vraie richesse et participent au développement d'un regard large et diversifié sur les situations* ».

La formation aux démarches scientifiques et méthodologies de recherche, contribuant au développement de l'esprit critique et aux démarches de prise de distance sont soulignées par **Maurane Jacquéroz (MAES Unifr)** lorsqu'elle évoque que « *la rédaction de [son]travail de master et les cours liés aux méthodes de recherche ont affiné [ses]compétences scientifiques* ». **Elodie Siffert (BA PC et MA PS Unifr)** insiste également sur le développement de « *bonnes compétences de recherche* » auxquelles ces deux programmes contribuent. En outre, s'adressant aux universitaires et au personnel éducatif souhaitant élargir leur culture dans le domaine de la pédagogie spécialisée, le master « *a pour but de former les étudiant-e-s à devenir des spécialistes des problématiques actuelles de la pédagogie spécialisée* ».

D'autres apports et points forts mis en avant par quelques étudiant·e·s diplômé·e·s se rapportent plus spécifiquement au programme de formation suivi.

Il en va ainsi des contenus disciplinaires et/ou thématiques présentés, discutés, évalués dans le cadre de certaines formations. Diplômée de la MAES de l'Université de Fribourg, **Maurane Jacquiéroz** précise que « *la force de ce parcours est la mise en relation de plusieurs disciplines favorisant l'acquisition de solides connaissances concernant les troubles des élèves, la méthodologie d'intervention, les questions liées à la migration, la gestion des situations complexes, etc.* ».

C'est en revanche « *le travail avec les familles* », décrit comme le « *cœur des préoccupations* » du programme de formation, qui est mentionné par **Gwendoline Demierre**, à propos de la MAEPS de l'Unige et Hepl : « *l'approche considérée inclue autant les dimensions développementales de l'enfant que les répercussions des difficultés dans la famille. Une sensibilité spécifique orientée sur les dimensions de la participation sociale de l'enfant et de sa famille caractérise l'approche enseignée* ». Ces apports l'ont ainsi « *aidée à se positionner avec les familles, mais aussi avec les partenaires, comme les crèches* ». Cette éducatrice diplômée de la MAEPS évoque également d'autres domaines thématiques :

« *des connaissances techniques sur le développement typique et atypique, des savoirs relatifs à la relation d'aide proposée : pratiques d'aide, collaboration parents-professionnel-réseau, intervention en contexte interculturel, multi/transdisciplinarité, etc.* ». **Dorothée Marlève-Rochat (MAEPS Unige et Hepl)** confirme cet aspect en attestant que « *la formation MAEPS aborde les thématiques-clés de l'éducation précoce spécialisée, les trois axes thématiques étant : le développement typique et atypique de l'enfant, les collaborations parents-professionnels et l'éducation inclusive* ». D'autres apports thématiques sont également cités comme « *la prématurité, les maladies génétiques, la dyspraxie, le déficit visuel ou auditif, la paralysie cérébrale, l'épilepsie, les troubles des apprentissages, etc.* ».

Enfin certaines modalités et dispositifs de formation sont particulièrement appréciés et mis en avant par les étudiant·e·s diplômé·e·s. C'est le cas des semaines-bloc de séminaires favorisant la rencontre de l'ensemble des étudiants de la volée, qu'énonce **Dorothée Marlève-Rochat** pour la MAEPS (Unige et Hepl). Pour **Michaël Correia Mendoça (MESP Unige)**, « *une autre force de cette formation en enseignement spécialisé est qu'elle regroupe en son sein des intervenants et des unités de formation de diverses disciplines* », évoquant, en outre, les dispositifs polyphoniques qui réunissent sur un même objet ou situation les voix d'intervenants émanant de diverses disciplines et professions. **Maurane Jacquiéroz (MAES Unifr)** se réfère quant à elle aux séminaires d'analyse des pratiques supervisés par l'Institut de pédagogie curative.

Quelle fonction professionnelle assumez-vous maintenant ?

À l'issue de votre formation, quels aspects de votre activité professionnelle pourraient-ils être approfondis en formation continue ?

Chacun des programmes de formation en pédagogie spécialisée débouche sur l'exercice de diverses fonctions. Ainsi, une fois diplômé-e-s, les professionnel-le-s témoignent de l'intérêt et de l'utilité qu'ils ont eu à approfondir certaines connaissances et compétences professionnelles dans le cadre de formations continues.

Formée en psychomotricité et animatrice à la « Maison de la créativité » dans le canton de Genève, **Gwendoline Demierre (MAEPS Unige et Hepl)** « propose des contenus pédagogiques à des enfants entre 0 et 8 ans et leur famille ». Tout en s'appuyant sur les apports et les outils déjà acquis lors de sa formation en éducation précoce spécialisée, celle-ci cherche à les enrichir afin d'impliquer davantage les parents et à « élargir l'offre à la diversité des développements et aux compétences de chacun ». Elle remarque que dans cette perspective « des apports interculturels et les outils permettant d'encourager les interactions sociales en dehors de l'influence professionnelle mériteraient encore d'être explorés ». Pour **Dorothée Marlève-Rochat (MAEPS Unige et Hepl)**, pédagogue pratiquant dans un service éducatif itinérant, la réflexion autour de la prise en charge des familles pourrait être poursuivie grâce à des formations abordant plus particulièrement « les dimensions psychiques de cette prise en charge (vécu des parents et résonances chez la professionnelle) ». D'autres aspects de l'activité professionnelle mériteraient, selon elle, un approfondissement dans le cadre de la formation initiale, notamment

« de nouveaux outils spécifiques à certaines difficultés (par exemple l'approche de la stimulation basale, le concept Bobath ou encore le modèle *Early Start Denver Model ESDM*) ».

Actuellement enseignant dans une école de pédagogie spécialisée, **Michaël Correia Mendonça (MESP Unige)** souhaite développer la question « d'outils de communication et de collaboration adaptés aux familles en détresse et à certains enfants pour lesquels la violence est le mode de communication et de protection privilégié ». L'appropriation d'outils complémentaires ou plus spécifiques que ceux présentés en formation initiale, est ainsi identifiée comme un besoin prioritaire du contexte professionnel dans lequel il exerce. Assumant également une fonction d'enseignante spécialisée au sein du Centre pédagogique spécialisée de Monthey, en Valais, et accompagnant des élèves intégrés dans les classes ordinaires de la 1H à 11H, **Maurane Jacquiéroz (MAES Unifr)**, se tourne vers la formation continue « et plus spécifiquement à l'acquisition d'outils pratiques pour répondre aux besoins spécifiques de [ses] élèves (par ex. cartes sémantiques, jeux et activités pour les élèves dyslexiques ou avec un trouble du spectre de l'autisme, moyens de gestion des émotions, etc.) ». Finalement, exerçant la fonction de collaboratrice scientifique au CSPS depuis juin 2022, **Elodie Siffert (BA PCC et MA PS Unifr)** souhaiterait recourir « à une formation dans la communication qui pourrait enrichir [ses] compétences rédactionnelles ». Elle peut s'appuyer sur les « connaissances théoriques et méthodologiques précieuses acquises pour assurer la coordination de la *Revue suisse de pédagogie spécialisée* ».

Quels aspects particulièrement marquants de votre expérience durant votre formation souhaiteriez-vous partager ? (aspects généraux, épisodes, ...)

Finalement, les étudiant-e-s diplômé-e-s de ces différentes formations en pédagogie spécialisée ont partagé quelques éléments signifiants de leur expérience durant la formation. Cette expérience semble fortement marquée par les occasions de rencontres et de partages entre étudiant-e-s qui sont, en outre, formellement planifiées par les dispositifs de formation.

C'est le cas de **Michaël Correia Mendoça (MESP Unige)** pour qui les « *Séminaires d'analyse et de régulation de l'activité professionnelle* » ont été vécus comme des opportunités de partage de pratiques, d'outils et d'expériences. Il a en outre été marqué par : « la facilité avec laquelle en tant qu'étudiant-e-s, nous nous sommes approprié-e-s ce mode de fonctionnement collaboratif institué par le dispositif de formation, et avons formé notre propre communauté de pratiques basée sur le partage et la mise en commun de ressources et d'idées ».

Cela apparaît également être le cas d'**Elodie Siffert (BA PCC et MA PS Unifr)** pour qui « *le séminaire (Expériences professionnelles) du BA PCC offre un espace de réflexion pour analyser les situations éducatives marquantes rencontrées durant le stage préalable, ces moments de partage permettant de découvrir des réalités professionnelles multiples et variées* ». De plus, pour elle, les échanges et les rencontres favorisées par les dispositifs de formation sont aussi présents dans le cadre d'unités de formation du master, qui sont quant à eux, orientées sur des apports théoriques,

dont « *le «module 5 – Élargissement» du MA PS [qui] permet d'élargir ses connaissances pluridisciplinaires* » et ajout que que « *c'est une grande richesse d'approfondir une thématique avec des personnes d'autres domaines d'étude (notamment, les sciences de l'éducation et la psychologie)* ». Les expériences marquantes rapportées par **Maurane Jacquéroz (MAES Unifr)** s'inscrivent dans le cadre de la formation à la recherche. En effet, celle-ci rapporte combien « *ce cursus [lui a] donné le goût de la recherche, de continuer à lire et à [se] documenter* », s'engageant dans des formations continues « *afin d'être en mesure de [s'] ajuster aux difficultés rencontrées par [ses] élèves et leur offrir des moyens d'intervention qui favorisent leur développement et leur bien-être* ».

Plus que des dispositifs ou des unités de formation particulières prévues par le plan d'études, pour **Gwendoline Demierre (MAEPS Unige et Heph)**, c'est la formation dans son ensemble qui lui a permis de « *retrouver les camarades afin d'échanger sur [leurs] pratiques variées, sur des questionnements et étoffer [leur] réseau professionnel* ». Elle ajoute avoir été marquée par « *le croisement entre les divers champs de connaissances qui caractérise la richesse de la formations MAEPS et soutient l'ajustement sur le terrain* ». **Dorothée Marlève-Rochat (MAEPS Unige et Heph)**, témoigne avoir « *plongé dans un univers d'apprentissage, de partage de connaissances, de découverte théorique, d'idées nouvelles, de réflexion, de mise en lien, mais aussi d'inconfort ou de remise en question parfois... tout cela étant très stimulant, tant intellectuellement qu'humainement et personnellement* ».



*Michaël
Mendonça Correia*



*Gwendoline
Demierre*



*Maurane
Jacquérioz*



*Dorothée
Marlève-Rochat*



*Elodie
Siffert*

Impressum

Revue suisse de pédagogie spécialisée
4/2022, décembre 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
csp@csps.ch, www.csps.ch

Rédaction et production

Contact : redaction@csps.ch
Responsable : Romain Lanners
Rédaction et documentation : Robin Morand,
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@csps.ch
Prix : dès 220.– TVA exclue
Tarifs et infos : www.csps.ch/annonces

Tirage

450 exemplaires

Impression

Ediprim SA, Bienne

Abonnement annuel

Dès le 1^{er} janvier 2023 la Revue sera en
accès libre sur notre site <https://ojs.szh.ch> un
abonnement ne sera donc plus nécessaire.

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.csps.ch/revue



Documentation du dossier

Formations en pédagogie spécialisée

Références bibliographiques

CSPS (2021). *Tour d'horizon des domaines d'études et des filières en pédagogie spécialisée*. https://www.csp.ch/bausteine.net/f/52705/Ueberblick2021_Ausbildungen_Sonderpaedagogik_df.pdf?fd=3

CSPS (s.d.). *Tour d'horizon des professions et centre de formation en éducation sociale*. <https://www.csp.ch/bausteine.net/file/showfile.aspx?download=8229&guid=165f229f-7c8f-4202-a1c0-4f87cc40dab7&fd=3>

Bétrisey, I., & Gay, P. (2021). Comment développer les compétences recommandées par Swissuniversities en matière de pédagogie spécialisée dans la formation initiale des enseignants ordinaires ? Ensemble on est plus fort, un projet mené à la Haute école pédagogique du Valais. *Revue Suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 53-60. <https://szh-csp.ch/r2021-03-07/>

De Vroey, A., Lecheval, A., & Watkins (2022). Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: *Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion*. EASNIE. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile_for_Inclusive_Teacher_Professional_Learning_0.pdf

Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S., et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des Sciences de l'Éducation (Canada)*, 44(1), 12-39. <https://doi.org/10.7202/1054156ar>

Kohout-Diaz, M., Noël, I., & Ramel, S. (2020). Singulariser pour mieux inclure ? Représentations et pratiques professionnelles d'enseignant.e.s en formation initiale en France et en Suisse. *Spirale*, 65(1), 45-54. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/3795>

Lavoie, G., Thomatzet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G., & Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter*, 7(2), 93-101. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.01.001>

Lussi Borer, V. (2007). La pédagogie curative : un champ spécifique ? In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées* (pp.265-289). Peter Lang. Nader-Grosbois, N. (2020).

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

Ramel, S., & Noël, I. (2017). De l'intégration de certains à l'éducation pour tous : partir des conceptions de futurs enseignants suisses pour (re)penser leur formation. *Education comparée*, 18, 151-172. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1277>

Liens internet :

Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée : www.csp.ch → thèmes → Formations et professions du domaine de la pédagogie spécialisée

Orientation.ch : <https://www.orientation.ch/dyn/show/4537> → Filières d'études « enseignement, professions pédagogique » : Logopédie ; Pédagogie curative clinique et éducation spécialisée ; Pédagogie spécialisée (enseignement spécialisé / éducation précoce spécialisée) ; Psychomotricité.

Olivia Geiser et Isabelle Noël

Récits scolaires et points de vue de jeunes adultes HPI sur l'école

Et si école inclusive ne rimait pas avec mission impossible ?

Résumé

Cet article rend compte d'une recherche exploratoire qui donne la parole à huit jeunes adultes ayant un diagnostic de haut potentiel intellectuel (HPI) concernant leur parcours et vécu scolaires. Ces jeunes se sont aussi positionnés par rapport aux mesures d'accompagnement pour les élèves HPI et à l'école inclusive. La recherche s'appuie sur la conviction qu'écouter les principaux intéressés permet de mieux comprendre les phénomènes d'inclusion et d'exclusion « vécus de l'intérieur », et d'interroger les impacts sociaux et éducatifs de la politique inclusive actuelle.

Zusammenfassung

Dieser Artikel beschreibt eine explorative Forschungsarbeit, in der acht junge Erwachsene mit der Diagnose Hochbegabung zu ihrem schulischen Werdegang und ihren Erfahrungen befragt wurden. Diese jungen Menschen positionierten sich auch in Bezug auf Fördermassnahmen für Schülerinnen und Schüler mit Hochbegabung und die integrative Schule. Die Forschung beruht auf der Überzeugung, dass dieses Anhören zu einem besseren Verständnis von Inklusion und Exklusion führt, da die Hauptbetroffenen diese Phänomene selbst erlebt haben. So können die sozialen und bildungspolitischen Auswirkungen der aktuellen inklusiven Politik hinterfragt werden.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2022-12-06

Une recherche qui donne la voix à de jeunes adultes diagnostiqués HPI

Selon Ainscow et Messiou (2018), l'éducation inclusive est considérée comme un processus en constante évolution qui se concentre sur la présence, la participation et la réussite à l'école de tous les enfants et les jeunes. L'éducation inclusive cherche ainsi à éliminer les obstacles à l'apprentissage et à valoriser la participation de tous les apprenants à l'école (UNESCO, 2016). Dans le cadre d'un travail de bachelor mené à la Haute École pédagogique de Fribourg, l'auteur du travail (Geiser, 2021) a rapidement eu la conviction que les enfants et les jeunes étaient des informateurs privilégiés dans l'identification des facteurs contextuels pouvant entraver ou favoriser l'éducation inclusive. À l'heure où cette dernière est préconi-

sée par les politiques éducatives et la recherche, écouter la voix des principaux intéressés semble crucial pour développer et questionner les pratiques existantes, au sein du système, des établissements scolaires et des salles de classe. Bien que dans cette recherche l'accent ait été mis sur certains élèves auxquels l'auteure souhaitait s'intéresser plus particulièrement (les élèves diagnostiqués HPI), l'étude s'inscrit dans le cadre plus large des réflexions liées à l'inclusion de tous les élèves, qu'ils soient au bénéfice d'un diagnostic, d'une mesure d'aide ou non. En tant qu'experts de leur propre vécu, huit jeunes adultes de 19 à 27 ans diagnostiqués HPI ont donc été interrogés quant à leur parcours et leur vécu, leurs besoins, les mesures et/ou adaptations dont ils ont bénéficié à l'école obligatoire. Ils ont également été

questionnés sur ce qu'ils estiment important non seulement pour l'épanouissement des élèves HPI ou en grande facilité à l'école, mais également pour tous les élèves quelles que soient leurs caractéristiques.

L'ennui au cœur du vécu scolaire des jeunes adultes HPI interrogés

L'analyse des entretiens menés auprès des jeunes adultes HPI interrogés a permis de mettre en évidence des parcours et vécus scolaires très différents. Comme l'a déjà souligné Beauregard dans sa propre étude (2014), cela démontre l'aspect singulier de toute trajectoire, même si le terme associé au diagnostic est identique. Cependant, chacun des huit jeunes adultes HPI interrogés témoigne de difficultés vécues durant sa scolarité obligatoire, qu'elles soient en lien avec les apprentissages ou les aspects sociaux. Plus particulièrement, quatre d'entre eux relatent un vécu compliqué, avec un fort sentiment de décalage, des difficultés sociales ou scolaires et/ou d'intégration. Malgré la diversité des parcours et ressentis, un élément apparaît clairement dans tous les discours et fait l'unanimité : le sentiment d'ennui durant la scolarité. Bien que l'ennui puisse avoir des vertus bénéfiques pour le développement de l'enfant et de sa créativité, les études montrent qu'un ennui persistant dans le cadre scolaire peut entraîner des conséquences psychologiques néfastes allant jusqu'au burn-out scolaire (Tardy, 2016). En effet, parmi les huit jeunes adultes HPI interrogés, six disent avoir présenté, à un moment donné, des troubles anxieux ou un état dépressif. Trois d'entre eux associent ce mal-être principalement à l'ennui, dont Claire¹ :

¹ Dans le cadre de l'étude, les prénoms ont été modifiés pour garantir l'anonymat des personnes interrogées.

« En primaire, tellement je m'ennuyais, j'avais peur d'aller m'ennuyer... J'appréhendais vraiment d'aller à l'école, de ne pas savoir quoi faire et de me faire gronder. »

En conséquence de l'ennui, les jeunes adultes HPI interrogés évoquent la perte de sens progressive des apprentissages et de la fréquentation de l'école, une forme de désenchantement vis-à-vis de cette dernière, ainsi qu'une démotivation profonde pouvant aller jusqu'au désengagement. Zoé, Jérôme et Lucas pointent en particulier les devoirs et l'apprentissage par cœur comme source de démotivation. Le modèle de la douance intellectuelle présenté par Heller et al. (2005) illustre bien comment l'interaction entre les caractéristiques environnementales (tels que la qualité et le style d'enseignement par exemple) et les caractéristiques personnelles (comprenant notamment la motivation et la curiosité de l'apprenant) agissent comme modérateur de la performance. Ainsi, un enseignement inadapté aux attentes de l'enfant engendre régulièrement de la frustration et de la désillusion. À écouter les témoignages de ces jeunes adultes HPI, il s'agirait alors principalement de prévenir l'ennui à l'école et d'aider les élèves à développer des méthodes d'apprentissage efficaces pour se prémunir contre des difficultés ultérieures.

Un plaidoyer pour des mesures plus ordinaires que spécifiques

Diverses mesures d'aide à l'intention des élèves HPI, actuellement disponibles dans différents cantons romands, ont été énumérées aux jeunes adultes HPI interrogés pour une prise de position. Le regroupement d'élèves HPI dans le cadre d'ateliers hebdo-

madaires n'a pas particulièrement convaincu les jeunes adultes ayant participé à cette recherche. Bien qu'ils n'aient pas émis d'avis a priori négatif sur cette mesure, les mesures applicables quotidiennement en classe telles que l'enrichissement ou l'approfondissement ont largement été préférées. Ceci rejoint les textes officiels qui privilégient les solutions intégratives aux solutions plus « séparatives » (CDIP, 2007). Qu'il s'agisse d'une série d'activités à disposition de l'élève, comme le proposent Claire et Océane ; de donner l'opportunité d'apprendre une nouvelle langue, comme le mentionne Loïc ; ou encore de proposer à l'élève de réaliser un projet personnel, comme l'évoquent Zoé, Jérôme, Thomas et Océane ; l'enrichissement semble convaincre la plupart des jeunes adultes HPI interrogés. Thomas explique l'intérêt du projet personnel :

« Rédiger des petits sujets sur autre chose en dehors des branches qui sont imposées. [...] pour moi c'est quasi la meilleure mesure [...] parce que des fois l'école ça met un peu de côté toutes les passions qu'il y a à l'extérieur du programme scolaire, et là ça permet un peu de faire un pont, un lien. »

Globalement, ce sont donc les mesures de différenciation et la posture inclusive qui sont plébiscitées. Les jeunes adultes HPI ayant participé à cette recherche voient la différenciation pédagogique en tant que mesure anticipatrice de l'hétérogénéité des profils, des compétences et de la personnalité de chaque élève. Ceci invite à préciser le sens de la différenciation pédagogique, prévue à l'intention de tous les élèves et non pas seulement pour ceux au bénéfice d'un diagnostic ou présentant des difficultés. Nous retenons ainsi la définition suivante :

[...] une façon de penser l'enseignement selon laquelle l'enseignant conçoit des situations suffisamment flexibles pour permettre à tous les élèves de progresser, tout en stimulant la création d'une communauté d'apprentissage où la diversité est reconnue, exploitée et valorisée dans un climat d'interdépendance et d'intercompréhension. (Prud'homme et Bergeron, 2012, p. 12)

Pour aller dans cette direction, et donc tenter de *différencier dans une perspective inclusive*, sept personnes interviewées sur huit ont mentionné l'importance du dialogue avec l'élève, souvent capable de s'exprimer sur ses besoins. Océane explique :

« Il doit y avoir une prise de conscience du fait qu'il y a un enfant, mais c'est un individu à part entière et il faut vraiment respecter ce dont il a besoin. »

Lucas précise :

« Le seul réellement qui sait ce dont il a besoin, en fait, c'est l'élève. Il faut lui demander. »

Les jeunes adultes interrogés ne plaident donc pas forcément pour des mesures spécifiques aux élèves HPI, mais plutôt pour une école qui prenne mieux en compte les spécificités et caractéristiques individuelles de tous les élèves. Ainsi, pour Lucas, il s'agirait *« d'intégrer l'élève HPI comme un élève normal »*, à savoir le considérer comme un individu qui a ses propres besoins, comme tout autre élève.

Accueillir l'altérité et innover au sein du système scolaire ordinaire

Avec le recul, les jeunes adultes HPI interrogés ne font pas un plaidoyer pour une multiplication de mesures spécifiques offertes en dehors de l'école ou dans des structures dédiées. Ils soulignent l'importance que l'élève soit reconnu, entendu, écouté. Ils auraient d'ailleurs souhaité être davantage impliqués dans leur scolarité, au sens d'une meilleure écoute et prise en compte de leurs besoins. Les résultats de cette recherche exploratoire doivent être relativisés au vu du nombre restreint de jeunes adultes HPI interrogés. Néanmoins, ils appuient le fait que la gestion de la diversité passe d'abord par une attitude d'écoute et de prise en compte de l'autre, de l'altérité, et non par la mise en place de moyens supplémentaires potentiellement stigmatisants. À l'heure où sont encore nombreuses les remarques et réticences à l'encontre de l'éducation inclusive, disant qu'elle paraît difficile à appliquer ou qu'elle revêt carrément de l'utopie, ce constat pourrait être soulageant. Comme le soulignent Bergeron et al. (2019), qui ont réalisé une recherche similaire auprès de jeunes ayant une dysphasie au Québec, il s'agit de « privilégier d'abord une école plus humaine où la personne dans toute son individualité est reconnue pour ce qu'elle est et non pas par l'unique filtre de ses difficultés » (p. 103). Une question se pose alors indéniablement : quelles sont la place et l'utilité du diagnostic dans l'école inclusive ? Nous pensons que la différenciation pédagogique est d'abord une posture et que sa mise en œuvre ne devrait pas dépendre d'une étiquette posée à la suite d'une évaluation par un professionnel. L'observation de l'enseignant ainsi que l'écoute des besoins exprimés par l'élève apparaissent comme les outils à privilégier, même si les

diagnostics peuvent également contribuer à orienter l'action. Les propos des jeunes adultes HPI interrogés dans le cadre de cette recherche invitent ainsi les enseignants et équipes éducatives à se faire confiance et mettre en œuvre des solutions d'abord au sein de l'école ordinaire, plutôt que de chercher à déléguer la prise en compte des élèves qui ont des besoins particuliers dans des dispositifs spécifiquement conçus à cet effet. Une chose est sûre, ces jeunes nous ont clairement signifié que ce n'est pas ce qu'ils auraient souhaité pour eux-mêmes.

Les jeunes adultes HPI interrogés dans le cadre de cette recherche soulèvent également qu'il est capital de faire preuve de flexibilité et de créativité dans l'enseignement en proposant des « *trucs un peu innovants* », comme l'exprime Thomas. Ce besoin d'innovation paraît central, non seulement pour contrer l'ennui auquel tous ces jeunes font allusion, mais aussi pour faire face aux nombreux défis actuels. Former des êtres humains prêts à relever ces défis, notamment aux niveaux social et politique, est vu comme une mission première de l'éducation inclusive par plusieurs jeunes adultes interrogés. Océane s'exprime ainsi :

« L'éducation inclusive, je pense que c'est juste la base, parce que si tu as envie de faire en sorte que la société elle soit moins violente, et moins ségrégative, et moins fractionnée, c'est la seule solution globalement. Je pense que l'école c'est une ressource [...] On doit tous y passer, c'est obligatoire, et globalement il y a une génération entière qui va se retrouver entre les mêmes quatre murs [...] Du coup, on peut vraiment faire quelque chose. »

L'éducation inclusive permettrait ainsi d'atteindre une nouvelle norme incarnée par la diversité selon Claire :

« Je trouverais bien de banaliser les enfants qui ont de la peine et de banaliser les enfants qui ont beaucoup de facilité. [...] que ce soit une nouvelle norme : on est tous différents. »

Cependant, loin d'avoir une vision utopique, ces jeunes perçoivent bien les obstacles et les enjeux inhérents à cette évolution pourtant souhaitée. Ils relèvent, entre autres, combien cela demande de la flexibilité de la part des enseignants, mais aussi de la volonté et des compétences. Thomas voit, quant à lui, un risque à trop vouloir s'adapter aux élèves :

« Je trouve que ce n'est pas rendre service forcément à l'élève que de lui faire son programme à la carte, parce que je trouve important que les gens soient aussi débrouillards. Donc il faut aussi apprendre à te débrouiller sans que le prof soit toujours derrière pour te dire « Ah ça va ? Je ne vais pas trop vite ? » »

Regards croisés conclusifs par une jeune enseignante et une professeure associée HEP

À la suite de mon entrée dans le monde professionnel et étant confrontée à la réalité du terrain en tant que jeune enseignante, mon regard sur les résultats de l'étude menée se précise et se nuance sur certains points. Donner la parole à ces jeunes adultes HPI m'a permis de relativiser l'idée selon laquelle la différenciation implique d'importants moyens, qu'ils soient budgétaires, temporels ou matériels. La vision inclusive prônée aujourd'hui pourrait laisser penser qu'on attend des enseignants un enseignement sur mesure et adapté à chacun des élèves. Or, ceci relève d'une mission impossible avec les moyens actuellement à disposition. Pour moi, l'entrée dans la pratique de

l'enseignement ordinaire s'est accompagnée d'un constat : pour être en mesure de différencier et répondre aux besoins divers des élèves, il est primordial de trouver des solutions peu coûteuses en temps et en énergie, c'est-à-dire efficaces, mais également porteuses de sens. La différenciation implique donc avant tout une posture flexible et créative de l'enseignant. Ces deux qualités permettent de s'adapter aux besoins exprimés par l'apprenant et ainsi d'entretenir une relation pédagogique de confiance entre l'élève et son enseignant. En effet, en écho à ce que disent les jeunes interviewés, le dialogue avec l'élève et la reconnaissance de ses besoins et difficultés apparaissent comme les outils les plus accessibles et primordiaux de la différenciation. Il s'agit ensuite d'aménager des solutions en accord avec l'élève, valorisant son travail, tout en étant transparent et réaliste par rapport aux contraintes du système et aux moyens à disposition.

En tant que professeure associée à la Haute École pédagogique (HEP) de Fribourg, active sur les questions d'éducation inclusive, je ne peux que souligner l'importance de tels résultats collectés auprès de jeunes adultes HPI. Ces constats rappellent l'importance capitale des valeurs qui guident l'action. Certes, cela peut résonner comme une évidence. Cependant, face aux demandes répétées des enseignants de savoir *comment faire* pour gérer la diversité, force est de constater que l'on a parfois tendance à oublier le *comment être* et les valeurs fondamentales de l'éducation inclusive. Face aux défis actuels dans ce domaine, il s'agit assurément de renforcer la confiance en soi des enseignants ordinaires, notamment en dédramatisant la différenciation, en les formant et en les accompagnant sur cette voie.

Enfin, les jeunes adultes HPI interrogés dans le cadre de cette recherche expriment à quel point le premier « outil de différenciation » de l'enseignant, c'est lui-même, avec sa posture, ses attitudes, ses croyances et ses capacités réflexives.

Bibliographie

Ainscow, M., & Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 117. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>

Beauregard, F. (2014). Représentations de cinq jeunes adultes dysphasiques ayant fait le parcours scolaire en classe régulière au regard de leur participation sociale. *Revue internationale de communication et socialisation*, 1(1), 6175. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.11929827.v1>

Bergeron, L., Bergeron, G., Rousseau, N., & Michallet, B. (2019). L'expérience scolaire des adolescents dysphasiques. Points de vue des jeunes et de leurs parents et pistes d'action. In S. Rojo & G. Bergeron (Eds.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure* (pp. 84110). PUQ.

CDIP. (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. CDIP. <https://edudoc.ch/record/87690>

Geiser, O. (2021). *Élèves à haut potentiel intellectuel et/ou en grande aisance scolaire : améliorer leur accompagnement dans les classes primaires* [Travail de bachelier, Haute École pédagogique de Fribourg]. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/313106>

Prud'homme, L., & Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus : une vision plus flexible de l'enseignement. *Prisme*, 17, 12-13. <https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/unite-communication/prismes/numeros-complets/prismes-numero-17-2012-hep-vaud.pdf>

Heller, K.A., Perleth, C. & Lim, T.K. (2005). The Munich model of giftedness. In R.J. Sternberg, & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 147-160). Cambridge University Press.

Tardy, M.-N. (2016). L'ennui des enfants à haut potentiel intellectuel et surdoués. *Enfances & Psy*, 70(2), 101-108. <https://doi.org/10.3917/ep.070.0101>

UNESCO (2016). *Déclaration d'Incheon et cadre d'action. Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*. UNESCO.



Olivia Geiser
Enseignante primaire
Cercle scolaire de la Basse Veveysse
olivia.geiser@edufr.ch



Dr Isabelle Noël
Professeure associée
Haute École pédagogique de Fribourg
isabelle.noel@edufr.ch

Greta Pelgrims et Roland Emery

Approche située des pratiques d'enseignement inclusives : enjeux pour la collaboration multiprofessionnelle

Cet article reprend des éléments de la conférence présentée lors du 12^e Congrès de pédagogie spécialisée (06-07.09.2022, à Fribourg). Les références sont téléchargeables à l'adresse suivante : www.csps.ch → congrès → congrès 2022 → Présentations

Résumé

L'école inclusive s'accompagne de multiples recommandations, dont la collaboration entre enseignants et autres professionnels qui impliquerait un ensemble de dispositions et de compétences individuelles. En adoptant une approche située de l'activité des enseignants et des pratiques inclusives, cette contribution vise à montrer la pertinence, pour la recherche et la formation, d'appréhender les pratiques de collaboration au regard des spécificités des contextes et des fonctions dans lesquels les enseignants spécialisés sont appelés à travailler avec des collègues de différentes cultures professionnelles.

Zusammenfassung

Die inklusive Schule wird von zahlreichen Empfehlungen begleitet; unter anderem zur Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und anderen Fachpersonen, die wiederum eine Reihe von individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen voraussetzt. Dieser Beitrag geht von inklusiven Praktiken aus, die Lehrpersonen in einem situierten Ansatz verrichten. Es soll gezeigt werden, wie relevant es für Forschung und Ausbildung ist, Praktiken der Zusammenarbeit im Hinblick auf die Besonderheiten der Kontexte und Funktionen zu verstehen, in denen Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen mit Kollegen aus verschiedenen Berufskulturen zusammenarbeiten müssen.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2022-12-07

Introduction

À l'instar du mouvement de l'intégration scolaire des années 70, celui de l'école inclusive insiste dès les années 90 sur la collaboration entre collègues de différentes professions afin de « répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves ». Une première partie de cette contribution rapporte différents constats de la littérature sur la collaboration, nous conduisant à proposer, dans la seconde partie, de considérer les pratiques de collaboration multiprofessionnelle au service de l'école inclusive sous l'angle d'une approche située de l'activité des enseignants. Tout en pointant des conditions contextuelles et situationnelles

risquant de générer des obstacles et dilemmes éloignant les collaborations effectives de pratiques inclusives, nous évoquons quelques enjeux pour susciter plus de pratiques de collaboration propices à l'école inclusive et aux apprentissages des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers (BEP).

1. La collaboration multiprofessionnelle : quelques apports et constats

Au niveau politique et institutionnel, la collaboration est préconisée comme levier pour la scolarisation des élèves déclarés à BEP.

Les recommandations aux pratiques de « collaboration, partenariat et *travail en équipe* » se montrent pressantes. Les enseignants des classes se doivent de « coopérer avec d'autres experts et personnels issus de différentes disciplines » (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2012, p. 17). Outre le travail en réseau (Dumoulin et al., 2015), la littérature propose plusieurs termes pour désigner la collaboration entre différents professionnels : *inter-* ou *trans-disciplinaire* (Shaw et al., 2008), *interprofessionnel* ou *intermétier* (Thomazet & Mérini, 2014), où le préfixe *inter* exprime ce qui est souhaité et prescrit, à savoir des modalités de travail qui reconfigurent chaque expertise professionnelle grâce à l'intégration de celle des autres professions, et qui, de ce fait donnerait lieu à des pratiques plus inclusives.

Une hiérarchisation des cultures professionnelles s'opère, souvent implicitement, malgré les intentions de complémentarité affichées par les professionnels.

Pourtant, un ensemble d'études des pratiques de collaboration effectives laissent à voir de façon répétée et confirmée certains phénomènes entravant le prescrit et l'idéal d'une collaboration « symétrique » qui serait véritablement au service des élèves. Une hiérarchisation des cultures professionnelles s'opère, souvent implicitement, malgré les intentions de complémentarité affichées par les professionnels (Thylefors, 2012). L'injonction à clarifier les rôles professionnels réciproques n'empêche pas leur chevauchement, conduisant parfois à les rendre rigides ou, *a contrario*, confus

(Grossen, 2000). L'appel à développer un langage commun se heurte aux multiples jargons professionnels (Manor-Binyami, 2020). Si le langage peut certes servir à exercer son pouvoir, il tend aussi à devenir « commun » et perdre de sa substance, afin de répondre à la nécessité de se comprendre réciproquement.

Une part importante de la littérature attribue l'écart entre la collaboration prescrite et celle effective, à des facteurs individuels. Il en ressort une liste de compétences dont le développement, sous l'effet d'une formation, serait propice à l'émergence de pratiques de collaboration inclusives (Edwards & Downes, 2013). Il s'agit notamment de savoir déterminer des objectifs communs, être convaincu des valeurs de la collaboration, apprendre à travailler en équipe, savoir clarifier les rôles et responsabilités de chacun, apprendre à communiquer en faisant preuve de respect et de confiance réciproques, développer un langage commun ... Or, si ces compétences sont en soi louables, elles sont considérées comme transversales à différents champs de pratiques (p. ex., WHO, 2010) et peu différenciées en fonction des multiples contextes dans lesquels les enseignants sont incités à collaborer avec d'autres professionnels.

Il ressort donc que l'idéal du travail *inter-disciplinaire*, *inter-professionnel* ou encore *inter-métiers* couvre des pratiques et des phénomènes que la seule question de dispositions et compétences individuelles semble peu à même de modifier. En outre, la *collaboration multiprofessionnelle* demeure en majorité étudiée et prescrite de façon générique et insuffisamment contextualisée, considérant peu les spécificités des contextes scolaires dans lesquels les profes-

sionnels doivent assumer leurs rôles et tâches respectifs tout en collaborant. Or, avec les politiques inclusives s'observe une forte augmentation et diversification des dispositifs de soutien qui appellent la collaboration (Félix et al., 2012 ; Paccaud, 2017). Afin de contribuer à mieux comprendre comment se déclinent les pratiques de collaboration, les enjeux, les obstacles et les leviers en fonction des différents types de contextes scolaires, et, partant de mieux former les enseignants spécialisés (ES) à actualiser leurs tâches de collaboration, nous nous inscrivons dans l'approche située de l'activité des enseignants et des élèves (Pelgrims, 2001, 2006, 2019). En cohérence avec cette approche non prescriptive, nous adoptons le concept de collaboration multiprofessionnelle qui désigne le travail entre plusieurs professionnels de cultures et expertises différentes, ceci quelles que soient la quantité et la qualité de leurs interactions et leurs appartenances institutionnelles (Emery, 2016).

2. Approche située de l'activité et des pratiques des enseignants spécialisés

L'approche située de l'activité et des pratiques d'enseignement s'enracine dans le paradigme dit écologique des processus d'enseignement (Doyle, 1977 ; Lundgren, 1972). Elle a pour objectif de comprendre pourquoi l'enseignement se déroule tel qu'il se déroule sans juger de son adéquation ou non au prescrit. Cette approche connaît un essor dans les années 90. Elle vise à analyser le travail *effectif* ou *réel* des enseignants réguliers (Durand, 1996) et à saisir comment les situations infléchissent leurs actions et interactions (Bayer & Ducrey, 1998). Nous l'avons adaptée afin de mieux saisir le

Avec les politiques inclusives s'observe une forte augmentation et diversification des dispositifs de soutien qui appellent la collaboration.

sens des pratiques des ES observées avec régularité alors qu'elles s'écartent non seulement du prescrit, mais aussi de leurs intentions (Delorme, 2020 ; Pelgrims, 2001, 2006, 2009, 2018) ou encore le sens de leurs pratiques de collaboration multiprofessionnelle (Emery, 2016). Nous postulons que l'activité est un ajustement à la situation dans laquelle elle se déploie. En outre, les enseignants s'ajustent de certaines façons selon les marges de *libertés* dont ils disposent et les *contraintes* avec lesquelles ils composent pour réaliser une tâche professionnelle qu'elle est d'ordres didactiques, pédagogiques ou collaboratifs (Pelgrims, 2012, 2019). Ainsi, un ES, dont l'intention est de désigner des savoirs à enseigner, s'ajuste, en séance d'équipe, au déroulement et à la teneur des interactions multiprofessionnelles tels qu'il les interprète, en consentant par exemple à l'énonciation collective d'un objectif centré sur l'autonomie plutôt que sur le champ notionnel d'une discipline. Étant contraint de collaborer avec d'autres cultures professionnelles pour désigner des objectifs, cette façon de s'ajuster lui permet d'être conciliant avec l'équipe sans pour autant risquer de conséquences en tant qu'ES étant donné la liberté de programme et de rendement dont il dispose. En revanche, le risque est bien réel pour l'élève lorsque les formes d'ajustement, cristallisées en pratique, s'écartent de pratiques de collaboration inclusives, au sens de guider la mise en place de conditions permettant à chaque enfant et adolescent d'accéder au *rôle social d'élève* et aux

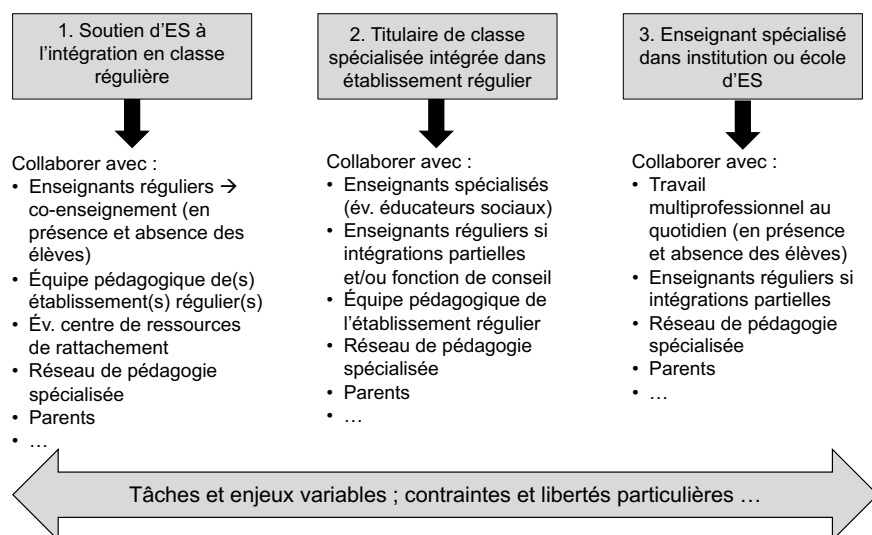


Figure 1 : Déclinaison multiple des tâches de collaboration

savoirs attendus au fil des situations dans un contexte scolaire donné (Pelgrims, 2012, 2016).

Les tâches de collaboration que les ES doivent assumer sont différentes selon les trois types de contextes et de fonctions d'enseignement spécialisé (Figure 1) : 1. Fonction de soutien d'enseignement spécialisé à l'intégration d'élèves en classe régulière ; 2. Titulaire d'une classe spécialisée intégrée dans une école régulière ; 3. Fonction d'enseignant dans une institution ou école d'enseignement spécialisé.

En sus, les contraintes et libertés étant spécifiques, la façon d'actualiser les tâches collaboratives (comme celles pédagogiques et didactiques) se décline aussi différemment selon ces trois types de fonctions et de contextes.

2.1 Collaborer comme enseignant spécialisé de soutien à l'intégration en classe régulière

En tant qu'ES en charge du soutien à l'intégration d'élèves déclarés à BEP en classe or-

динаire, la collaboration concerne principalement celle avec les enseignants titulaires des classes régulières. Il est en outre attendu que cette collaboration se décline sous forme de co-enseignement afin d'assurer des pratiques inclusives (Friend & Cook, 2007 ; Villa et al., 2013). Les travaux sont d'ailleurs nombreux (p. ex., Murawski & Goodwin, 2014 ; Nédélec-Trohel, 2014, 2015 ; Tambone, 2014 ; Valls et al., 2021) à examiner sous différents angles les pratiques de co-enseignement, lesquelles semblent encore peu effectives sinon peu différenciées par rapport à toutes les démarches possibles. Cherchant à comprendre avec quelles libertés et contraintes les enseignants tentent d'actualiser des tâches de collaboration, nos résultats (Pelgrims et al., 2015a, 2017, à paraître) montrent combien la *charge de projets à soutenir* (nombre, types et objectifs) et la *complexité du réseau de collaboration* (nombre de classes régulières, d'équipes et de réseaux impliqués) contraignent des ES de soutien à faire des choix. Ils sont en effet dans l'impossibi-

lité de mener à bien, pour chaque projet, des démarches différenciées de co-enseignement véritablement inclusives, au sens d'assurer, par le travail en absence et en présence des élèves, l'articulation didactique ou pédagogique de l'activité de soutien et celle de l'élève à BEP à l'activité collective de la classe régulière.

L'enjeu ne se limite pas à réduire cette complexité structurelle. En effet, les tâches que les ES de soutien ont à assumer, ainsi que les marges de libertés et de contraintes avec lesquelles ils doivent composer, varient en fonction du type de dispositif de soutien. Les ES itinérants n'ont pas à initier des projets d'intégration, contrairement à leurs collègues titulaires de classes spécialisées. En outre, lorsqu'ils sont rattachés à un centre de ressource psychomédical, ces ES sont confrontés à des dilemmes : devant choisir entre privilégier le soutien individuel dans un local séparé selon les aménagements émanant du centre (au risque d'exclure l'élève de l'activité collective de la classe) et co-enseigner (au risque de s'écarter de la culture du centre et de ne pas répondre aux besoins individuels de l'élève tels qu'il les interprète). La première option apparaît la plus fréquente, tant ils sont contraints par les attentes du centre de ressources de rattachement. Ces différences de cultures contraignent aussi, bien que différemment, les ES travaillant dans une équipe pluridisciplinaire assignée à un établissement scolaire régulier. Ici, la culture psychomédicale émane sous forme d'attentes de sens commun manifestées par les enseignants réguliers à leur égard, mettant en péril leur identité d'ES et leurs intentions pédagogiques et didactiques (Pelgrims et al., 2018). L'enjeu consiste à transformer la culture psychomédicale (centrée sur la déficience et les aménagements spécifiques et

exclusifs) en une culture partagée d'enseignement centrée sur la diversité et la flexibilité des conditions dont les élèves ont besoin pour acquérir un savoir.

L'enjeu consiste à transformer la culture psychomédicale en une culture partagée d'enseignement centrée sur la diversité et la flexibilité des conditions.

2.2 Collaborer en tant que titulaire d'une classe spécialisée intégrée en école régulière

La fonction de titulaire d'une classe spécialisée dans un établissement régulier consiste, notamment, à mener l'ensemble des tâches pédagogiques et didactiques dans l'objectif de faire progresser l'enseignement et les apprentissages de tous les élèves tout en créant un collectif de classe à laquelle chacun se sente appartenir. Cependant, il peut aussi être appelé à assumer une fonction de soutien à l'intégration partielle d'élèves dans différentes classes régulières, voire une fonction de conseil auprès de l'équipe pédagogique de l'établissement. Cette double, voire triple, fonctions le confronte à deux options (Pelgrims et al., 2015a, 2017, à paraître) : collaborer avec des ES afin, par exemple, de mieux mettre en place les conditions propices au progrès de tous les élèves de classes spécialisées (au détriment de projets d'intégration en classe régulière) ou collaborer avec des classes régulières pour soutenir des projets d'intégration partielle d'élèves (au risque de ne plus assurer de collectif et de continuité en classe spécialisée). Nos résultats révèlent que la 2^e option est plus fréquente, bien qu'elle ne soit pas exempte de difficultés. En effet, les ES se sentent contraints d'obtenir l'accord pour initier et poursuivre des

projets d'intégration et sont, à cet effet, prêts à sacrifier leurs propres ressources pour décharger le travail de collègues réguliers. En outre, sur le plan pédagogique et didactique, ils se soumettent aux choix des titulaires des classes régulières, avec le risque que leur propre classe ne fonctionne plus comme un collectif à part entière pour les quelques élèves qui n'ont pas de projets d'intégration ou pour lesquels l'arrêt d'un projet d'intégration, toujours possible, est déclaré. Outre les moyens diminuant le refus ou l'arrêt d'un projet d'intégration, l'enjeu pour des pratiques de collaboration plus inclusives consiste à transformer la culture d'établissement et à prévoir des formes de regroupements de classes spécialisées : la fusion de deux classes avec deux enseignants spécialisés en co-enseignement peut permettre à la fois de créer un collectif de classe, de mettre en place des conditions dont certains élèves ont besoin pour suivre en classe régulière et encore de libérer un enseignant pour des démarches de co-enseignement en classe régulière (Pelgrims et al., 2010).

2.3 Collaborer en institution ou école d'enseignement spécialisé

La collaboration en contexte d'école ou d'institution spécialisée se décline principalement au prisme de *l'équipe multiprofessionnelle*. Le travail conjoint entre enseignants, éducateurs et thérapeutes y est quotidien, tant en présence qu'en absence des élèves. L'organisation et le fonctionnement de l'établissement, ainsi que les projets des élèves, sont discutés, négociés et décidés à l'aune des multiples expertises professionnelles, chacun réclamant plus ou moins ouvertement sa part dans *l'arène professionnelle* (Grossen, 1999). Il n'est dès

lors pas étonnant d'observer des institutions dans lesquelles moins de 50% du temps scolaire officiel est dévolu à l'enseignement et l'apprentissage, avec en sus un fort morcellement des séquences didactiques (Favre, 2015 ; Maréchal, 2011) et une instabilité des groupes d'élèves auxquelles celles-ci s'adressent. L'enjeu pour l'ES est ici avant tout de savoir affirmer et maintenir son identité professionnelle d'enseignant tout en s'engageant dans le travail en équipe. En effet, le risque majeur en contexte d'école et institution spécialisée est l'effacement des cultures professionnelles au profit d'une culture d'équipe qui ne serait plus centrée sur les savoirs et les conditions dont les enfants et adolescents ont besoin pour accéder à leur rôle d'élève et aux savoirs. La plus-value a priori accordée à la complémentarité des expertises professionnelles semble souvent se déliter pour laisser place au *plus petit langage commun* ou à la désignation de macro-objets perdant leur sens éducatif, pédagogique et didactique et leur pertinence praxéologique pour tous les professionnels concernés (Emery, 2016 ; Emery & Pelgrims, 2015). De plus, la multiplicité des professionnels impliqués induit de nombreuses interactions informelles, lors desquelles se jouent des micro-négociations et micro-décisions entre quelques collègues. Si ceux-ci semblent en majorité se plaindre de ne pas avoir suffisamment de temps de collaboration formelle (Malone & Gallager, 2010), c'est que les séances formelles servent essentiellement à institutionnaliser ce que chacun dit et échange de façon informelle, au détriment des échanges et décisions à propos des élèves et des conditions dont ils ont besoin (Emery, 2016 ; Emery & Pelgrims, 2015).

En guise de conclusion

Ces quelques constats contribuent à indiquer combien des spécificités contextuelles infléchissent les pratiques de collaboration entre différents professionnels et combien certaines façons de s'ajuster peuvent s'écarter de pratiques non seulement collaboratives, mais aussi pédagogiques et didactiques, qui répondraient aux conditions propices au rôle d'élève et aux savoirs. L'approche située contribue à repérer, en fonction des types de contextes, la spécificité des conditions, des libertés, des contraintes et des dilemmes auxquels les ES sont confrontés pour accomplir leurs tâches d'ordre collaboratif. Partant d'une compréhension du travail et de ses difficultés en situation, il nous est paru primordial, dans le cadre de la Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé (cf. Pelgrims & Delorme, dans ce numéro), de former les étudiants aux enjeux, aux connaissances et aux compétences de la collaboration multiprofessionnelle en les déclinant selon les types de fonctions et de contextes professionnels.

Le mouvement de l'intégration scolaire, puis celui de l'école inclusive recommandent aux enseignants de s'appuyer sur la collaboration entre acteurs de cultures professionnelles différentes. Certes, les pratiques donnent à voir un *inter*-disciplinaire, un *inter*-professionnel et un *inter*-métiers. Mais l'étude du travail effectif indique que cet *inter* couvre encore des phénomènes trop lointains des intentions de départ : *agir ensemble pour mieux répondre aux besoins particuliers des élèves*. Dès lors, il reste du chemin à parcourir pour assurer la compréhension et le développement de pratiques de collaboration multiprofessionnelle qui, en contexte scolaire, sont capables de sus-

citer l'apprentissage de savoirs institutionnellement définis, tout comme la construction de compétences requises par l'appartenance et la participation à un collectif de classe en tant qu'élève.

Le mouvement de l'intégration scolaire, puis celui de l'école inclusive recommandent aux enseignants de s'appuyer sur la collaboration entre acteurs de cultures professionnelles différentes.



Greta Pelgrims
Professeure associée
Université de Genève
greta.pelgrims@unige.ch



Roland Emery
Chargé d'enseignement
Université de Genève
roland.emery@unige.ch

Ressources

ADAPEI – Un jeu en ligne pour comprendre l'amour et l'intimité



Un jeu à visée éducative intitulé « Ils s'aiment... et plus si affinités ! » permet à des personnes présentant une déficience intellectuelle légère à modérée de s'informer de façon ludique sur les questions liées à la vie affective, relationnelle et sexuelle. Ce *Serious Game* est un jeu en ligne gratuit en Facile à Lire et à Comprendre (FALC) avec un système audio intégré. Cet outil a été conçu de manière participative. Les personnages, les dialogues, les informations et les jeux ont été faits par et pour des personnes en situation de handicap. Le jeu s'articule autour d'une rencontre de deux personnes et suit leur aventure à travers quinze scènes qui traitent de plusieurs thématiques (les émotions, les disputes, la santé sexuelle, la parentalité, etc.).
<https://prod05.almedia.fr/adapeil/jeu>

A.N.A.E. (n°179) – Enfants bi-multilingues à l'école: apports de la recherche et de la pratique



Comment différencier les difficultés d'apprentissage en lien avec l'acquisition d'une deuxième langue (L2) des troubles spécifiques des apprentissages scolaires chez des enfants bi-multilingues ? Comment évaluer l'enfant et l'adolescent bi-multilingue avec des difficultés langagières ou dans les apprentissages scolaires ? Ce numéro a pour ambition d'apporter des éléments de réponse à ces deux questions au travers des résultats de recherches scientifiques récentes et innovantes.
www.anae-revue.com

Autisme suisse romande – Carte d'information « Je suis autiste »

Une carte d'identité pour les personnes autistes, conçue en étroite collaboration avec la Prévention suisse de la criminalité, est disponible. Elle sert de vade-mecum pour les responsables des autorités (police, pompiers, transports publics, services sanitaires, douanes, etc.) lors de contacts avec des personnes autistes. Elle contient également un QR code pour des informations complémentaires qui les aideront à mieux communiquer avec la personne concernée.
<https://www.autisme.ch/projet-prevention>

CSPS – Nouveau dossier sur la compensation des désavantages

Le CSPS a publié sur son site Internet un nouveau dossier sur la compensation des désavantages. Il présente les bases légales nationales et internationales concernant la compensation des désavantages et son application à tous les niveaux de l'éducation. Vous y trouverez également de nombreux documents (sites Internet, directives, formulaires, manifestations, références bibliographiques, etc.) issus d'instances fédérales et cantonales.

www.csp.ch → thèmes

CNSA – La communication des personnes polyhandicapées



Ce cahier pédagogique s'adresse à toute personne proche d'une personne polyhandicapée et à tout professionnel non expert du processus de communication. C'est aussi un outil de dialogue entre familles, proches et professionnels avertis pour : 1) développer un langage commun et partagé du processus et des modalités de communication des personnes polyhandicapées ; 2) faire évoluer les représentations et les pratiques professionnelles sur la démarche de communication des personnes polyhandicapées.
www.cnsa.fr → documentation et données → les cahiers pédagogiques

DÉCODI : Enseigner la lecture aux élèves avec une déficience intellectuelle

Une méthode innovante basée sur les données de la recherche pour enseigner la lecture aux élèves présentant une déficience intellectuelle et qui sont non-décodeurs. Après le niveau 1, voici désormais le second et dernier volet de la méthode DÉCODI. Cette approche, clé en main, met l'accent sur la conscience phonémique, les correspondances graphèmes-phonèmes et le décodage. Des évaluations formatives fréquentes permettent d'estimer les progrès. Elle comprend également des ressources numériques.
www.editions-retz.com

FIPHFP – Handicap invisible : guide de l'accompagnant

Ce guide s'adresse aux personnes accompagnant ou encadrant des personnes en situation de handicap invisible du fait de maladies chroniques ou de troubles de type psychique, cognitif ou du développement qui ne sont pas toujours bénéficiaires de l'obligation d'emploi de personnes handicapées (BOEH).
www.fiphfp.fr → *employeurs* → *ressources employeurs* → *centre de ressources*

FIRAH – La vie de couple et la déficience sensorielle

La recherche (Sensory Loss in the Dyadic Context) vise à saisir comment les couples vivent, ensemble, l'apparition ou l'aggravation de la déficience visuelle ou de la surdité. Un rapport a été réalisé, ainsi que deux brochures d'informations (la première est destinée aux acteurs de terrain et la deuxième aux couples). De plus, plusieurs vid es ont été produites afin de mieux s'emparer des conclusions et recommandations formulées.
<https://www.firah.org/fr/la-vie-de-couple-et-la-deficience-sensorielle>

KIL MA – Les classiques littéraires en FALC

Cr ee en fin 2021, KIL MA est la toute première maison d'édition francophone dédiée au Facile   Lire et à Comprendre. Pour développer et soutenir la lecture à tout âge, quatre collections sont proposées : Jeunesse, Ado, Adulte et Th atre. En septembre 2022, ont été publiés leurs premiers romans avec un langage simplifié et adapté : L'étranger de Camus et Le médecin malgré lui de Molière. En 2023, paraîtront Roméo Juliette de Shakespeare, Orgueil et préjugés de Austen et Les petites reines de Beauvais. L'équipe de rédaction envisage également de publier des témoignages de personnes concernées par le handicap.
www.kil ma.fr

La nouvelle revue éducation et société inclusives (no94) – L'autodétermination : une responsabilité collective et partagée



Ce numéro présente les modèles conceptuels de l'autodétermination et explore les effets des processus sociaux, scolaires et formatifs sur les dimensions de son exercice, tout au long de la vie. Il s'agit du premier écrit international francophone sur la question, qui regroupe des positions militantes avec des apports universitaires fondés sur la recherche.
www.inshea.fr → *ressources* → *la nouvelle revue*

Pages romandes (n 3) – La pandémie deux ans après ...



En mars 2021, les Pages Romandes abordaient la pandémie alors qu'elle était à son pic. Une année et demie après, la revue revient sur ce thème avec un peu plus de recul sur cette crise, sur ses impacts et sur les constats qui peuvent être tirés dans des milieux concernés par le handicap. Ce numéro donne la parole aux personnes concernées, à leurs familles et au personnel éducatif. Son but est de mettre en avant les points positifs qui ont émergé de cette crise, ainsi que les innovations et changements de pratiques qu'elle a générés sur le long terme.
www.pagesromandes.ch

Agenda et formation continue

FEVRIER 2023

01, 08 et 15.02.2023

Saint-Maurice (VS)

Comprendre et apprivoiser les maladies rares : outils pratiques

Qu'entend-on par maladies rares – maladies orphelines – maladies négligées ? Pourquoi s'y intéresser si elles sont rares ? Quelles représentations les professionnels de l'enseignement en ont-ils ? Comment sont-elles actuellement prises en charge ? Quel est leur impact sur la vie familiale et scolaire ? Comment accompagner les élèves et/ou leurs proches ?

www.hepvs.ch → formation continue

15.02.2023

Fribourg

Assurance-invalidité 7.0 : quelles nouveautés ? quels changements ?

Dans le cadre du « développement continu » de l'assurance-invalidité (AI), de nouvelles dispositions sont entrées en vigueur le 01.01.2022 et prévoient des améliorations pour trois publics cibles : les enfants atteints d'une infirmité congénitale ; les jeunes et jeunes adultes (13-25 ans) au seuil de l'entrée dans la vie active ; les adultes atteints dans leur santé psychique. Ces modifications visent à transformer encore davantage l'AI d'une assurance de rente en une assurance de réadaptation. Au fait de ces nouveautés, les professionnels du domaine social et de la santé seront mieux à même de conseiller et d'accompagner leurs bénéficiaires ou clients tout en inscrivant son action professionnelle dans ce nouveau contexte réglementaire.

www.hets-fr.ch → formation continue → formations courtes

15.02.2023

Lausanne

Les compétences sociales des enfants avec autisme dans une école inclusive

Le développement des habiletés sociales est l'un des axes principaux de l'accompagnement des personnes autistes. Pourtant, sans une compréhension subtile de leur manière de penser et d'être, tout « programme » ou « intervention » se révèle assez vite partiels voire inadaptés. Cette formation donnera les outils permettant de comprendre comment la personne autiste perçoit et comprend son environnement. A partir de cette base, l'enseignement des habiletés sociales aux personnes autistes sera abordé, ou du moins comment les aider à comprendre l'environnement dans lequel elles évoluent au quotidien.

www.hetsl.ch → formation continue → formations courtes

17.02.2023

Fribourg

Attachement et polyhandicap : ce qui nous (re)lie

L'établissement de liens d'attachement sécurés joue un rôle crucial dans le développement socio-émotionnel de l'enfant. Aux niveaux individuel et sociétal, les individus peuvent difficilement survivre sans attachements privilégiés à plusieurs personnes de leur communauté. Qu'est-ce qui lie un enfant polyhandicapé à ses parents, et vice versa ? Comment soutenir, en tant que professionnel, la construction des liens, et devenir soi-même, figure d'attachement ? Comment mieux nous (re)lier, au sein de notre société, aux citoyens polyhandicapés et à leurs familles ? Lors de la journée d'étude annuelle organisée par le Petit Conservatoire du Polyhandicap, des réponses à ces questions seront données, à la lumière d'une approche respectivement développementale, sociologique et polyhandicapologique sur le processus d'attachement, complétés par l'expériences de parents.

www.polyhandicap.ch → journées d'étude → journée d'étude 2023

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

MARS 2023

22.02.2023

Lausanne

Développer les compétences sociales chez l'adulte

Le déficit d'habiletés sociales est central chez les personnes avec un syndrome d'Asperger ou autisme sans déficience intellectuelle, ces difficultés complexifiant l'intégration sociale et professionnelle. En raison des particularités de fonctionnement, il est nécessaire de travailler les habiletés émotionnelles afin de pouvoir faire face à certaines situations stressantes.

www.hetsl.ch → formation continue → formations courtes

23.02.2023

Lausanne

Élèves à besoin particulier : du prescrit (PER, ...) à l'évaluation

Concrètement, ce cours propose de visiter l'articulation cohérente entre les différentes sources de prescription (PER, CGE, LEO, LPS et 360°), la planification de l'enseignement et l'évaluation pour les élèves à besoins particuliers. Quels sont les aménagements possibles ? Comment distinguer un aménagement d'une adaptation ? Qu'est-il « juste » de faire en matière d'évaluation ? Comment mettre en place une évaluation qualitative et cohérente au service des élèves à besoins particuliers ? Voilà les questions auxquelles cette formation vise à donner des éléments de réponse.

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

06.03.2023

Bienne

Comment aider un jeune enfant qui bégaye en classe ?

Le cours vise à mieux comprendre le bégaiement du jeune enfant pour mieux agir en classe. Pour cela, le bégaiement sera dans un premier temps expliqué afin de mieux comprendre ce dont il s'agit. Des pistes d'intervention seront présentées pour soutenir la parole de l'enfant qui bégaye en classe. Enfin, des vignettes pratiques seront proposées afin de réfléchir à des situations plus concrètes auxquelles le corps enseignant pourrait être confronté en classe.

www.hep-bejune.ch → formations continues

Lausanne

Apprendre à lire aux élèves ayant une déficience intellectuelle : présentation de pistes concrètes

Ce cours propose de découvrir une méthode d'enseignement de la lecture spécialement conçue pour les élèves présentant une déficience intellectuelle. Vous aurez l'occasion de découvrir des leçons qui permettent d'aborder de manière cohérente l'apprentissage de la lecture au travers d'activités portant sur la conscience phonémique, l'apprentissage des correspondances graphème-phonème, le décodage et l'écriture de syllabes et de mots tout en prenant en compte également d'autres dimensions de la lecture (notamment, le vocabulaire et la compréhension).

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

09 et 10.03.2023

Lausanne

L'autisme sans déficience intellectuelle et le syndrome d'Asperger

Les personnes qui interviennent auprès des enfants et adultes qui présentent des troubles du spectre de l'autisme sans déficience intellectuelle ou un syndrome d'Asperger sont régulièrement confrontées à des situations de handicap. Il est souvent difficile de les conseiller adéquatement, les situations de handicap étant spécifiques et souvent mal comprises. Le cours a pour objectif de rendre compte des particularités de ces personnes pour mieux les comprendre et ainsi mieux les conseiller et les accompagner.

www.hetsl.ch → formation continue → formations courtes

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

Livres



Blondeau, C., Martelly, J.,
Wawrzyniak, M. (2022)

Le Trouble Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité. Devenir l'auteur de sa vie avec TDAH

Tom Pousse

Le Trouble Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH) est un trouble fréquent du neuro-développement. Il peut avoir un impact important dans les apprentissages scolaires et, bien au-delà, dans de nombreuses activités de la vie quotidienne : sociale, affective, familiale... Il est un véritable enjeu de santé publique parce qu'il peut être à l'origine de complications dans différents domaines, par exemple sanitaires (accidents de la voie publique, anxiété, dépression...) ou légaux (délinquance, usage de substances illicites...). Pourtant, lorsqu'il est pris en compte et compensé, le fonctionnement associé au TDAH peut devenir un atout très positif, comme en témoignent de nombreuses célébrités ! Ce livre a été pensé comme un outil d'information et de psychoéducation, à destination des enfants et des familles pour mieux comprendre et vivre avec un TDAH. Il peut être utile aux enseignants et aux professionnels du soin qui accompagnent ce public.



Pariente, V. (2022)

Scolarité des élèves en situation de handicap et pratiques inclusives

L'Harmattan

Ce n'est pas à l'élève de s'adapter à l'école, mais à l'école de s'adapter aux spécificités des différents élèves. L'inclusion des élèves en situation de handicap constitue un enjeu majeur des politiques éducatives nationales. En France, près de 400 000 enfants et adolescents en situation de handicap sont scolarisés, dont 80 % en milieu ordinaire depuis la Loi de 2005 pour l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. L'école inclusive est un droit garantissant le respect du principe d'égalité des chances. Les différents acteurs de l'institution scolaire doivent satisfaire à ce principe. Accueillir tous les élèves, proposer un environnement scolaire adapté, rendre les enseignements accessibles, identifier et répondre aux besoins particuliers de chacun. Cet ouvrage résulte de la collaboration entre différents acteurs de terrain de l'école inclusive. Son objectif est de proposer différents outils pratiques et pistes de réflexion pragmatiques aux enseignants qui accueillent des élèves en situation de handicap au sein de leur classe.



Puiseux, C. (2022)

De chair et de fer. Vivre et lutter dans une société validiste

INSHEA

Dès l'instant où je suis née, j'ai porté sur moi les marques évidentes du handicap. Ma relégation aux marges de la société s'est alors installée irrémédiablement et il semblait naturel que mon existence se déroule en bas de la hiérarchie des vies humaines. Mais ce destin tragique n'a rien de naturel : il est écrit par une société qui érige des normes à coups de mesures légales et d'exams médicaux et exclut certains corps, certaines vies. Aller à l'école, travailler, se loger, tomber amoureuse, se déplacer, militer, élever des enfants... Toutes les activités qui font de nous des êtres sociaux sont très difficilement accessibles aux personnes handicapées. Plus que nos corps et nos esprits, ce sont les structures sociales qui entravent nos vies. Dans cet essai autobiographique, je retrace cette histoire de violences et de discriminations dont j'ai hérité et décrypte le système idéologique qui les soutient : le validisme. Mais je raconte aussi que nous, les personnes handicapées, pouvons nous réapproprier cette histoire et faire de nos identités des outils de lutte pour l'émancipation et des sources de fierté.

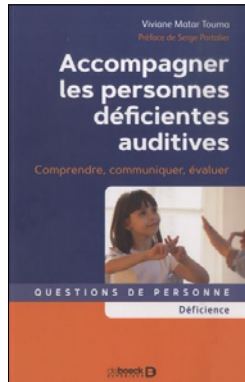


De Sonis-Rossignol, B. (2022)

Une orthophoniste dans un parcours TSA. À la rencontre de l'enfant autiste

Érès

Dans un parcours TSA, avec des enfants autistes qui souvent ne parlent pas et en apparence ne partagent rien, quelle place peut prendre une orthophoniste ? L'auteur rapporte son expérience au sein de l'équipe transdisciplinaire d'un hôpital de jour. Afin d'aller à la rencontre des enfants autistes pour qui la communication est problématique, l'orthophoniste propose un parcours logothérapeutique qui s'adapte au temps du développement de chacun. Les « jeux des sens » tissent l'espace relationnel, les « jeux du corps » développent l'organisation motrice et psychique, les « jeux de souffle » ouvrent la voix, les « jeux de langage » suscitent la mise en mots et le conte donne accès à l'imaginaire. La singularité autistique implique de progresser dans un cadre spatio-temporel toujours mouvant. Le parcours n'est donc pas tracé de façon préconçue ; il privilégie souvent les bifurcations, mais les résultats encouragent à persévérer.



Matar-Touma, V., Portalier, S. (2022)

Accompagner les personnes déficientes auditives. Comprendre, communiquer, évaluer

De Boeck supérieur

Grâce à son approche multidisciplinaire, Viviane Matar Touma propose : -de mettre en relief les compétences du jeune sujet déficient auditif -de sensibiliser les professionnels aux outils d'évaluation psychologique et pédagogique (TSEA), adaptés à la personne déficiente auditive, ainsi qu'aux techniques de prise en charge. Riche en étude de cas, ce livre décrit les situations les plus fréquemment rencontrées auprès de la personne déficiente auditive, du moment du dépistage à la vie au sein de la famille, en passant par le parcours scolaire et social. L'aspect psychosociologique de la surdité est abordé au travers de certaines situations vécues par l'enfant sourd dans son milieu d'appartenance, en mettant l'accent sur les difficultés de communication parent-enfant, le déni de la surdité, les problèmes d'intégration sociale et d'inclusion scolaire et surtout la question de l'identité de la personne sourde.



Banindjel, J. (2022)

Corps et handicap. Théorie et pratique

L'Harmattan

Cet ouvrage est une approche heuristique du corps et du handicap dans leurs perspectives théorique et pratique. Les matières observées ici sont le corps et le handicap, leurs enjeux sur les plans fonctionnel, anatomique et capacitaire. La partie pratique de ce livre met l'accent sur la prise en charge du trouble du schéma corporel chez les enfants dysgraphiques et sur celle de l'altération de l'image du corps et de l'atteinte corporelle chez une personne âgée amputée. Elle permet à l'auteur d'aborder les problématiques handicapologiques actuelles et ouvre, par le fait, l'une des plus brillantes pages de la psychopathologie clinique du handicap. Un ouvrage pour tous ceux qui veulent en savoir plus sur le corps et le handicap tels qu'ils peuvent être pensés du point de vue théorique et pratique.

Les présentations sont basées sur celles des éditeurs.

Philippe Willi

Une évolution de la réglementation comme levier de l'inclusion

Permalink : www.szh-csps.ch/r2022-12-08



Philippe Willi
Conférence
de la pédagogie
spécialisée (CLPS)
Chef de l'Office
de l'enseignement
spécialisé
Philippe.willi@ne.ch

Chaque intervenant-e de la pédagogie spécialisée est familier des textes juridiques internationaux et nationaux qui dressent indirectement ou directement les lignes directrices d'une école inclusive (conventions de l'ONU relatives aux droits de l'enfant et aux droits des personnes handicapées, Déclaration de Salamanque, Loi sur l'égalité pour les handicapés, Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée).

En parallèle de ces références, l'exercice hautement complexe, mais essentiel, auquel nous sommes confrontés consiste très probablement à identifier les leviers les plus adéquats, ainsi que leurs modalités d'application, pour soutenir une école pour tous les élèves. Définir et intégrer le concept d'inclusion, c'est-à-dire avoir une compréhension commune et partagée en la matière, développer des valeurs communes dans les établissements, adapter l'organisation, le rôle et l'accessibilité des ressources scolaires, passer d'une logique d'écoles spécialisées à des centres de compétences, repenser les modalités d'évaluation des apprentissages visant le succès de chaque élève en se posant notamment la question du fondement de l'évaluation (dans quel but évalue-t-on ?), assurer l'existence de compétences adéquates par la formation, favoriser le bien-être des élèves et la solidarité, sont autant, sans vouloir être exhaustif, d'éléments qui peuvent être cités.

Dans ce contexte, les contenus des règlements de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) concernant la reconnaissance des diplômes de logopédie, de psychomotricité et

dans le domaine de la pédagogie spécialisée (orientation éducation précoce spécialisée et orientation enseignement spécialisé) revêtent une importance toute particulière.

En date du 8 septembre 2022, la CDIP a lancé une procédure d'audition concernant la révision totale de ces textes juridiques. Parmi les modifications matérielles, il faut notamment retenir que les formations en logopédie et en psychomotricité devront pouvoir être proposées non seulement en cycle bachelor, mais aussi dorénavant au niveau master.

En outre, le processus de révision devrait probablement représenter une réelle opportunité d'intégrer des adaptations basées sur une réflexion à plusieurs niveaux :

- la compatibilité avec le concept d'une école pour toutes et tous ;
- les rôles et les interactions au niveau du personnel scolaire (direction, enseignant-e ordinaire, enseignant-e spécialisé-e et pédago-thérapeute) ;
- l'intervention centrée sur la classe/le groupe en lieu et place des interventions ciblées ;
- le développement des compétences par des interventions indirectes sous forme de conseils ainsi que la co-construction entre pairs.

En soutenant les besoins des élèves et du personnel scolaire, les défis posés par l'école inclusive pourront être mieux appréhendés, s'agissant en fin de compte de soutenir une école qui devrait accompagner plus qu'elle ne sélectionne, qui valorise le succès des élèves et du corps enseignant et qui suscite l'engagement et la persévérance durant tout le cursus scolaire.

Thèmes 2023

Revue suisse de pédagogie spécialisée

No.	Mois	Thème	Délai de rédaction
1	Mars, avril, mai	Trouble du spectre de l'autisme (TSA)	18.11.2022
<p>Quels sont les connaissances scientifiques actuelles sur les troubles du spectre de l'autisme ? Quels sont les accompagnements proposés aujourd'hui ? Du diagnostic à la prise en charge, précoce, en famille ou encore en milieu scolaire, de nombreuses étapes, défis et opportunités se dressent pour proposer un accompagnement tant aux familles, aux professionnels qu'à la personne concernée. Ce numéro spécifique sur les troubles du spectre de l'autisme tentera de répondre à une partie de ces questions relatives aux parcours des personnes concernées par ce large spectre.</p>			
2	Juin, juil., août	L'équité tout au long de la vie	03.03.2023
<p>Selon la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP), l'une des missions de l'école est la correction des inégalités de chance et de réussite scolaires. Ce dossier propose de faire le point sur les débats, les recherches et les actions de terrain autour d'une pédagogie critique de la diversité qui met au cœur de son investigation les inégalités sociales en éducation, de parler du rôle de l'évaluation, d'aborder les conceptions du personnel enseignant, de proposer des actions qui prennent en compte les inégalités depuis l'éducation préscolaire à l'accès à l'emploi des personnes en situation de handicap. Un dossier coordonné par Marie-Paule Matthey et Corinne Monney</p>			
3	Sept., oct., nov.	Sexualité et handicap	19.05.2023
<p>Il est temps de lever le tabou : les personnes présentant un handicap veulent et peuvent avoir une vie affective et sexuelle. Souvent perçue négativement par les proches et le personnel éducatif ou médical, la sexualité est pourtant un droit fondamental et contribue au bien-être général. Des cours d'éducation sexuelle et un accompagnement adapté sont nécessaires tout au long de la vie pour qu'elle soit vécue positivement. Les représentations personnelles et sociétales doivent évoluer pour que les relations amoureuses et la parentalité des personnes concernées soient mieux acceptées.</p>			
4	Déc., janv., fév. (2024)	Apprentissage et sciences cognitives	04.09.2023
<p>Émotions, motivation, mémoires et fonctions exécutives sont des composantes universelles et essentielles à l'apprentissage. Ce numéro explore ces différents aspects et mettra en lumière les connaissances actuelles. Quelles méthodes d'apprentissage sont basées sur des résultats probants en sciences cognitives ? Quel est le rôle des fonctions exécutives ? Comment fonctionne la mémoire ? Comment l'apprenant s'engage-t-il dans l'apprentissage ? Toutes des questions essentielles pour chaque enseignant, éducateur, formateur ou accompagnant pour favoriser l'apprentissage de nouvelles compétences. Ces fondements sont les mêmes qui sous-tendent des modèles comme <i>l'Universal DeSign for Learning (UDL)</i>. Un dossier coordonné par Jennifer Malsert et Eric Tardif.</p>			

Prix d'excellence HPZ 2023

La Fondation « Heilpädagogisches Zentrum », basée à Fribourg/Suisse décernera pour la deuxième fois en 2023 le prix d'excellence HPZ. Ce prix récompense la **meilleure thèse de doctorat** présentée et soutenue avec succès dans une université suisse dans le domaine de la pédagogie spécialisée ou dans une discipline voisine. Les thèses d'une discipline voisine doivent aborder une thématique en lien avec la pédagogie spécialisée.

Le prix d'excellence HPZ est décerné tous les quatre ans. Le montant du prix s'élève à 5'000 francs suisses. Il comprend également un abonnement annuel à la revue « Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN) ».

Le concours est ouvert aux candidat-e-s qui ont soutenu leur thèse entre le 1er janvier 2019 et le 31 décembre 2022 dans une université suisse. Les candidatures doivent être déposées **au plus tard le 10 février 2023**. Pour plus d'informations sur les modalités de candidature, veuillez consulter le règlement du Prix d'excellence HPZ (www.unifr.ch/spedu/).

Pour toute question, veuillez-vous adresser à : Prof. Dr Gérard Bless, délégué du conseil de fondation (gerard.bless@unifr.ch).

Revue suisse de pédagogie spécialisée



Gold Open Access

Nous explorons de nouvelles voies ! À *partir de 2023*, nos deux revues (Revue suisse de pédagogie spécialisée et Schweizer Zeitschrift für Heilpädagogik) paraîtront *sans embargo, en format numérique et en libre accès*. Nous augmentons ainsi la visibilité et l'accessibilité de nos contenus pour faciliter l'accès immédiat au savoir. La *newsletter des éditions SZH/CSPS* vous permet de rester informé-e-s des nouvelles publications (revues et livres) de notre maison d'édition.



Pour informations et inscription :
<https://szh.ch/fr/edition-szh-csps/notre-maison-d-edition>

