

## Employabilité et intégration professionnelle

État des connaissances sur la dyspraxie  
Scolarisation des enfants handicapés  
de la vue ou sourdaveugles

Disponible en version numérique

# Sommaire

François Muheim <b>Éditorial</b>	1
<b>Tour d'horizon</b>	2
<b>D'une revue à l'autre</b>	4
<b>Thèmes 2019</b>	5

## DOSSIER

Véronique Zbinden Sapin <b>L'emploi pour les personnes sur le spectre de l'autisme : un défi à relever ?</b>	7
Ivan Rougemont <b>Intégration professionnelle de personnes autistes : placement en emploi et coaching professionnel</b>	14
Simoni Symeonidou <b>Preuves du lien entre l'éducation inclusive et l'inclusion sociale – Domaine de l'emploi</b>	22
Aline Tessari Veyre <b>L'apprentissage à l'âge adulte : un vecteur d'insertion professionnelle</b>	34

## VARIA

Marie-Laure Kaiser <b>La dyspraxie : état des connaissances et recommandations de bonnes pratiques</b>	42
Stefan Spring <b>État des lieux sur l'enseignement spécialisé pour les enfants d'âge scolaire handicapés de la vue ou sourdaveugles</b>	49
Interview de Romain Lanners <b>Numériques et accessibles</b> Lever de rideau sur les nouveaux formats de nos produits imprimés	56

## TRIBUNE LIBRE

Evelyne Thommen <b>Neurodiversité et autisme : différence n'est pas déficience</b>	64
<b>Livres/Ressources/Formation continue/Agenda</b>	59
<b>Impressum</b>	21

### Éditeur :

Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS), Maison des cantons,  
Speichergasse 6, Case postale, 3001 Berne, Tél. +41 31 320 16 60, [www.csp.ch](http://www.csp.ch)

François Muheim

## L'inclusion scolaire comme prérequis à l'employabilité ?

L'accès au travail est primordial pour le développement et le bien-être de l'individu. Qu'il soit considéré comme une contrainte ou une source d'épanouissement, le travail est pour la plupart d'entre nous une nécessité puisqu'il nous permet de subvenir à nos besoins. Mais le travail apporte également une forte composante identitaire nécessaire à l'intégration sociale et au développement humain. Sans vouloir l'idéaliser, le travail est l'indicateur par excellence qui montre que la personne a trouvé une place dans la société. Ces propos sont aussi valables pour les personnes en situation de handicap et dans ce sens il est heureux de constater les initiatives récentes mises en place comme le programme « Égalité et travail » du Bureau fédéral de l'égalité pour les personnes handicapées (BFEH), la création du label « iPunkt+ » par l'association Impulse ou la prise en compte des personnes en situation de handicap dans les conventions collectives de travail grâce à l'implication du syndicat Travail.Suisse. Ces initiatives sont d'autant plus bienvenues que l'accès à l'emploi reste fort compliqué pour les personnes en situation de handicap qui doivent faire face à de nombreux obstacles : difficulté à se former, difficulté à faire reconnaître ses compétences, difficulté à se déplacer, difficulté face aux préjugés et finalement difficulté face aux nouvelles technologies et à l'automatisation.

L'intégration professionnelle des personnes en situation de handicap dépend en grande partie de leur employabilité qui re-

groupe tout ce qui est nécessaire aux individus pour obtenir un emploi et le conserver. L'employabilité dépend donc beaucoup des compétences, des qualifications et du comportement de l'employé, mais aussi du cadre dans lequel la personne acquiert ses compétences, qui sont autant de pierres d'achoppement sur lesquelles butent les personnes en situation de handicap. Dans le dossier de ce numéro consacré à l'employabilité, nous publions, entre autres, la traduction d'une étude menée par l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive qui montre que la littérature spécialisée souligne fréquemment l'importance du lien entre l'éducation inclusive et l'inclusion sociale. D'après cette revue de la littérature, la fréquentation d'un environnement éducatif inclusif est l'un des facteurs qui augmente la probabilité que les personnes en situation de handicap soient employées et notamment employées sur le marché primaire de l'emploi. Cette affirmation est forte et à ma connaissance il n'existe pas de recherche suisse, commencée après l'instauration du Concordat sur la pédagogie spécialisée de 2008, qui confirme ces propos. C'est pourquoi, une telle recherche longitudinale serait bienvenue car elle renforcerait nos connaissances sur les besoins en formation et elle permettrait ainsi une amélioration de l'employabilité et de l'intégration professionnelle.

Je vous souhaite une bonne lecture.



M. Sc.  
François Muheim  
Collaborateur  
scientifique  
CSPS / SZH  
Speichergasse 6  
3001 Berne  
francois.muheim@  
csps.ch

## Tour d'horizon

### France – Recherches et statistiques sur l'inclusion scolaire

En France, le nombre d'élèves en situation de handicap accueillis dans les écoles, collèges et lycées est passé de 100'000 en 2006 à 320'000 en 2017. Un rapport intitulé « Évaluation de l'aide humaine pour les élèves en situation de handicap » dresse un état des lieux et formule des propositions d'amélioration de l'accompagnement de ces élèves.

Dans le même domaine, une note d'information présente les statistiques concernant « les enseignants accueillant des élèves en situation de handicap à l'école ». Ainsi, en 2016, « plus de huit enseignants de classe ordinaire sur dix accueillent sans hésitation un élève en situation de handicap. Dans la plupart des cas, cette expérience est pour eux positive, mais peut s'avérer difficile, assez rarement négative. Une partie importante d'entre eux disent avoir besoin de conseils face aux difficultés de l'élève, certains se sentent même dépassés. La plupart des enseignants se montrent insatisfaits des opportunités de formation qui leur sont données ».

[www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/184000476/index.shtml](http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/184000476/index.shtml) et  
[www.education.gouv.fr/cid134887/les-enseignants-accueillant-des-eleves-en-situation-de-handicap-a-l-ecole.html](http://www.education.gouv.fr/cid134887/les-enseignants-accueillant-des-eleves-en-situation-de-handicap-a-l-ecole.html)

### Suisse – Mise en place du label iPunkt+

Lancé en 2013, le label iPunkt est décerné aux entreprises du marché primaire du travail qui engagent ou gardent des personnes en situation de handicap ou atteintes d'une maladie chronique. Afin de sensibiliser les entreprises aux différentes thématiques en lien

avec l'égalité des personnes handicapées, la nouvelle mouture du label (ipunkt+) accordera une place centrale au partage d'expériences et au transfert de connaissances au niveau régional. Chapeautés par Impulse et soutenus par le Bureau fédéral de l'égalité pour les personnes handicapées (BFEH), plusieurs groupes de travail interdisciplinaires travaillent actuellement à la conception de processus efficaces et pragmatiques et à la définition de bonnes pratiques. Le label iPunkt+ sera testé durant trois ans dans une région pilote, puis évaluée.

[www.bfeh.ch](http://www.bfeh.ch) → Thèmes de l'égalité → Travail → Du côté des projets → iPunkt+

### Suisse – Rapport de la DDC sur le système scolaire suisse

Dans le cadre de sa stratégie pour l'éducation lancée au printemps 2017, la Direction du développement et de la coopération (DDC) a chargé l'Institut pour la Coopération internationale en Éducation (IZB) de la Haute école pédagogique de Zoug de réaliser une étude afin d'identifier les pratiques du système scolaire suisse qui ont fait leur preuve et les éléments qui recèlent un potentiel de plus-value pour l'engagement de la DDC en faveur de l'éducation dans les pays du Sud et de l'Est. L'intégration et l'inclusion sont abordées dans un chapitre en tant que spécificités du système scolaire suisse.

[www.admin.ch/gov/fr/accueil/documentation/communiqués.msg-id-72108.html](http://www.admin.ch/gov/fr/accueil/documentation/communiqués.msg-id-72108.html)

### Suisse – Une Convention Collective de Travail pour les personnes en situation de handicap

Les perspectives professionnelles des personnes en situation de handicap ne se sont

pas fondamentalement améliorées depuis l'entrée en vigueur de la LHand en 2004. Travail Suisse, soutenu par le BFEH et l'OFAS, mène un projet intitulé « Favoriser l'intégration des personnes en situation de handicap sur le marché du travail au moyen de conventions collectives » afin de savoir comment les CCT pourraient améliorer cette situation.

[www.travailsuisse.ch/themes/travail/cct\\_et\\_personnes\\_avec\\_handicap](http://www.travailsuisse.ch/themes/travail/cct_et_personnes_avec_handicap)

### **Suisse – Interrompre la formation d'une jeune handicapée avant ses 20 ans est discriminatoire**

Dans le cadre du droit à l'éducation des enfants et des jeunes en situation de handicap, le Concordat sur la pédagogie spécialisée garantit le droit à des mesures de pédagogie spécialisée jusqu'à 20 ans. Le Tribunal fédéral confirme qu'il est discriminatoire de mettre fin prématurément à la scolarisation d'une personne handicapée au motif que sa progression serait insuffisante ou en raison de l'absence de perspectives d'emploi. [Source : Inclusion handicap]

[www.inclusion-handicap.ch/fr/droit/publications\\_0/droit-et-handicap-137.html](http://www.inclusion-handicap.ch/fr/droit/publications_0/droit-et-handicap-137.html)

### **Suisse – Attestation individuelle de compétences**

Les partenaires de la formation professionnelle ont remanié les fondements de l'attestation individuelle de compétences (AIC). Les personnes qui n'ont pas réussi la procédure de qualification de la formation professionnelle initiale de deux ans avec attestation fédérale de formation professionnelle (AFP) peuvent faire valoir leur droit à une attestation individuelle de leurs compétences. Il doit aussi y avoir une AIC pour les

personnes qui ont achevé une formation standardisée de deux ans en dehors de la formation professionnelle initiale.

[www.berufsbildung.ch/dyn/25389.aspx](http://www.berufsbildung.ch/dyn/25389.aspx)

### **Bâle-Ville – Projet de loi sur les droits des personnes en situation de handicap**

Bâle-Ville est l'un des premiers cantons à élaborer une loi sur les droits des personnes en situation de handicap. Cette loi comble une lacune réglementaire et contribue à instaurer l'égalité des chances. Le Conseil d'État a adopté la recommandation et le projet de loi le 15 janvier 2019. D'autres lois concernant les personnes en situation de handicap devraient aussi être modifiées dans le canton, comme celle relative à la protection des enfants et des adultes. [Source : Panorama et Insieme]

[www.grosserrat.bs.ch](http://www.grosserrat.bs.ch) → Entrer «18.0839» dans le moteur de recherche

### **CIIP – « Plan d'action en faveur de l'éducation numérique »**

Ce plan d'action numérique a pour but de renforcer la coopération entre les cantons latins pour assurer, dans les cinq ans, la généralisation de connaissances et de compétences numériques auprès de tous les élèves. Une action de la CIIP sera notamment de « Prôner l'usage de formats numériques génériques, également compatibles avec les technologies d'aide et d'adaptation de présentation pour les élèves à besoins éducatifs particuliers ».

[www.ciip.ch/News/La-CIIP-se-donne-un-Plan-daction-en-faveur-de-leducation-numerique](http://www.ciip.ch/News/La-CIIP-se-donne-un-Plan-daction-en-faveur-de-leducation-numerique)

## D'une revue à l'autre

### Un échantillon des articles parus dans la *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*

Michael Watson und Kathrin Keller-Schuhmacher. (2019). PICCOLO™: Erfassen und Stärken von positiven Eltern-Kind-Interaktionen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, 26-32.

PICCOLO™ (Roggman et al., 2013a) est une procédure ayant pour objectif de relever et renforcer les interactions positives parents-enfants chez des enfants âgés de 10 à 47 mois. Développée initialement pour des professionnels dans le cadre de programmes de visites à domicile

aux USA, visant à aider mères et pères à orienter leur comportement sur le développement de l'enfant, cette procédure peut également être utilisée pour évaluer les effets de programmes d'accompagnement des parents. Dans les domaines de la formation et de la formation continue, il se prête bien à la confrontation avec nos propres connaissances en matière d'interactions et les compétences qui y sont liées, ainsi qu'à leur optimisation. Le procédé PICCOLO™ se distingue par son caractère facilement assimilable.

Simone Kannengieser, Christine Schuppli und Anna Walser. (2019). Sprachliche Heterogenität normalisieren. Sprach- und Mehrsprachigkeitsförderung ohne Pädagogisierung von Elternschaft. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, 39-45.

Partant du projet « miteinander mehrsprachig » (« plurilingues ensemble »), cet article s'intéresse au rôle joué par les parents dans l'encouragement des langues et du plurilinguisme. Tandis que la collaboration avec les parents leur impose des contraintes non seulement issues

de la pédagogie monolingue d'autrefois mais aussi de celle d'aujourd'hui qui valorise le plurilinguisme, ce projet considère que la promotion de la langue/des langues revient en premier lieu à l'école. Ainsi les actions visant les parents – partant de l'idée que ceux-ci ont le primat éducatif – sont considérées ici sous un éclairage critique. D'après les auteures, la promotion du plurilinguisme à l'école permet de donner plus d'assurance aux générations d'écoliers d'aujourd'hui et ne fait pas peser des exigences sur les parents.

Dorothea Lage. (2019). Grundlegende Aspekte zur Unterstützten Kommunikation. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2, 6-12.

La Convention relative aux droits des personnes handicapées de l'ONU (CDPH) exige que toute personne, quelle que soit la gravité ou l'étendue de son handicap, ait un accès garanti à la communication autonome par le biais de moyens adaptés individuellement. Le présent article

montre, d'une part, où se situe la communication par rapport à la participation et à l'inclusion, et quelles attitudes professionnelles fondamentales sont bénéfiques dans la prise en charge pédagogique et l'accompagnement socioprofessionnel. Il se penche par ailleurs sur l'importance de la communication améliorée et alternative (CAA) dans la mise en œuvre de la CDPH et présente de possibles principes d'action dans ce contexte.

## Thèmes 2019

### Revue suisse de pédagogie spécialisée (quatre numéros / année)

Numéro	Délai de rédaction	Dossier
1 (mars, avril, mai 2019)	1 décembre 2018	De l'employabilité à l'intégration professionnelle
2 (juin, juillet, août 2019)	1 mars 2019	Littérature et numérisation
3 (sept., oct., nov. 2019)	1 juin 2019	Nouvelles façons d'habiter
4 (déc. 2019, janv., fév. 2020)	1 septembre 2019	Transformation numérique : aubaine ou écueil pour la pédagogie spécialisée ?

**Une description des thèmes 2019 est disponible sur le site Internet du CSPS :**

[www.csp.ch/revue](http://www.csp.ch/revue) → Thèmes 2019

Informations aux auteurs : merci de prendre contact avec la rédaction avant l'envoi d'une contribution sur l'un de ces thèmes ou sur un  **sujet de votre choix**  : [redaction@csp.ch](mailto:redaction@csp.ch)

Lignes directrices rédactionnelles : [www.csp.ch/revue](http://www.csp.ch/revue)

### Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik (neuf numéros / année)

Numéro	Délai de rédaction	Dossier
1/2019	10.10.2018	Migration und Integration
2/2019	10.11.2018	Behinderung und Sprache
3/2019	10.12.2018	Beziehungsgestaltung
4/2019	10.01.2019	Behinderung und Sexualität
5–6/2019	10.02.2019	Inklusive Freizeitangebote
7–8/2019	10.04.2019	Übergänge Schule – Berufsausbildung – Arbeitswelt
9/2019	10.06.2019	Neue Wohnformen, innovative Lebensformen
10/2019	10.07.2019	Schule von morgen
11–12/2019	10.08.2019	Digitale Transformation

Informations aux auteurs : merci de prendre contact avec la rédaction avant l'envoi d'une contribution sur l'un de ces thèmes ou sur un  **sujet de votre choix**  : [redaktion@szh.ch](mailto:redaktion@szh.ch)

Lignes directrices rédactionnelles : [www.szh.ch/zeitschrift](http://www.szh.ch/zeitschrift)

## Dossier – Employabilité et intégration professionnelle

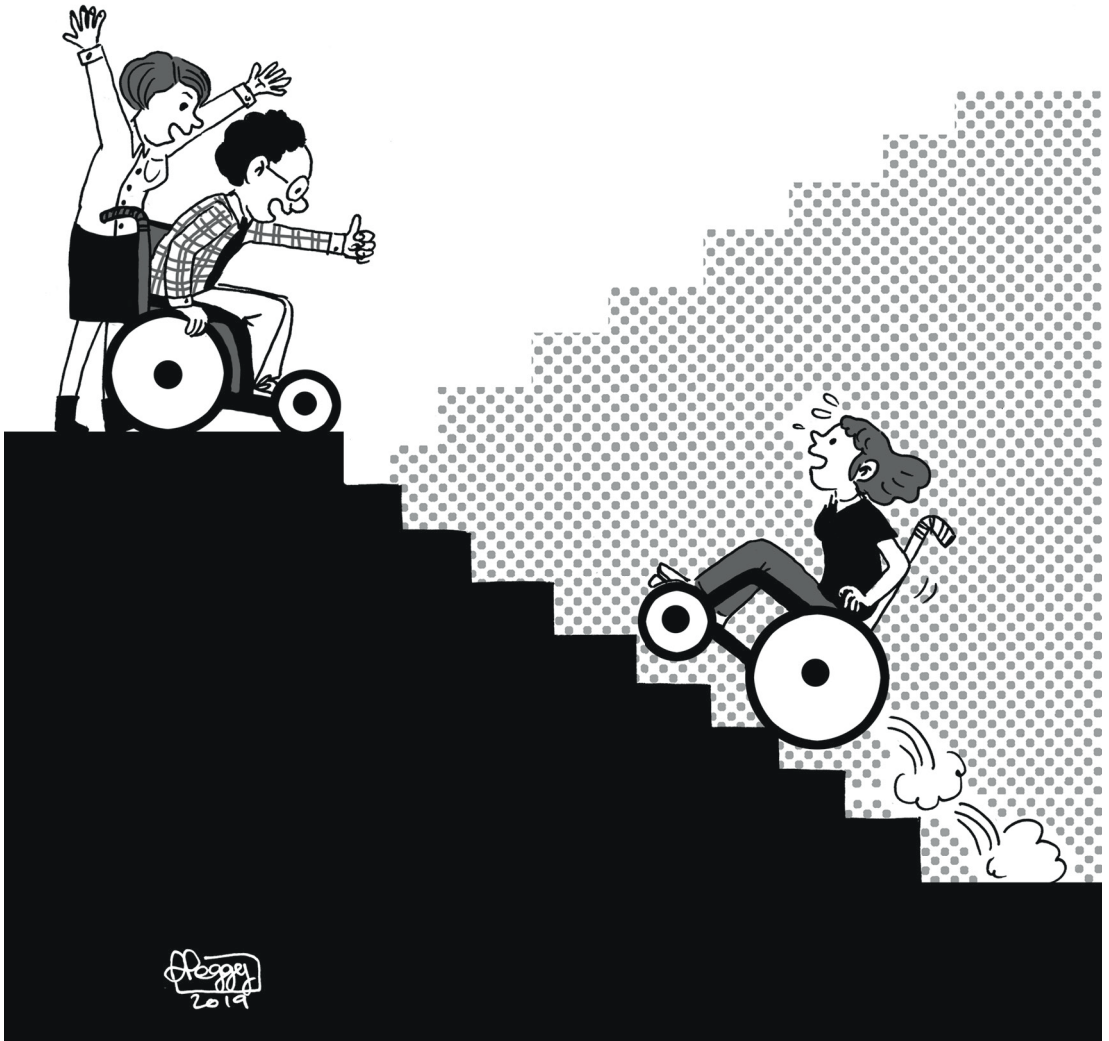


Illustration : Peggy Adam



Véronique Zbinden Sapin

## L'emploi pour les personnes sur le spectre de l'autisme : un défi à relever ?

### Résumé

*Les personnes sur le spectre de l'autisme rencontrent souvent des difficultés pour trouver et garder un emploi. La recherche montre qu'il est possible d'améliorer la situation : l'article présente et discute cinq facteurs facilitant l'accès et le maintien dans l'emploi en milieu ordinaire pour les personnes sur le spectre de l'autisme.*

### Zusammenfassung

*Eine Anstellung zu finden und zu behalten, stellt für Personen mit Autismus-Spektrum-Störungen oft eine grosse Schwierigkeit dar. Forschungsergebnisse zeigen auf, dass eine Verbesserung der Situation möglich ist: Im nachfolgenden Artikel werden fünf Faktoren vorgestellt und diskutiert, welche Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen den Zugang zum ersten Arbeitsmarkt wie auch das Behalten entsprechender Anstellungen erleichtern.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/r2019-03-01](http://www.szh-csps.ch/r2019-03-01)

### Autisme : au-delà du trouble

Le trouble du spectre de l'autisme (TSA) est une catégorie diagnostique qui a subi diverses évolutions récentes. Il inclut une étendue large de personnes avec des fonctionnements et des niveaux d'autonomie hétérogènes. Le TSA concerne aussi bien des personnes avec peu ou pas de langage et une déficience intellectuelle que des personnes avec une intelligence dans la norme, voire au-dessus, et un langage fonctionnel. La recherche en psychologie cognitive et en neurosciences a mis en évidence des particularités dans leur manière de percevoir et de traiter les informations les différenciant des personnes dites neurotypiques (i.e. sans diagnostic d'autisme). Ces travaux ont permis de mieux comprendre ce qui produit leurs comportements atypiques. La représentation des personnes avec un TSA s'en trouve modifiée : elles sont décrites en termes de compétences et d'habiletés positives et non plus uniquement en termes de déficits.

Une conséquence de cet élargissement de la définition est que des personnes avec un diagnostic de TSA poursuivent des études ou formations professionnelles conduisant à des emplois dans l'économie libre. De plus, en 2014, la Suisse a ratifié la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées : la notion de droit au travail et d'accès à l'emploi en milieu ordinaire pour les personnes avec des incapacités y est inscrite (art. 27). Ainsi, l'intégration des personnes avec de l'autisme sur le marché libre de l'emploi, quelle que soit leur position sur le spectre, devient objet de recherche et d'intérêt.

### L'intégration professionnelle : un défi pour les personnes avec un TSA

La littérature est unanime : que ce soit en milieu ordinaire ou protégé, obtenir un emploi et le garder est difficile pour les personnes avec un TSA, y compris comparativement à celles avec d'autres troubles du développement (Hedley & al., 2017). Les

taux d'emploi des personnes avec un TSA (tout type d'emploi confondu) sont estimés entre 10 et 50 % (Nicholas, Attridge, Zwaigenbaum, & Clarke, 2015). La situation des personnes avec une intelligence dans la norme et sans trouble du langage semble un peu plus favorable : elle apparaît néanmoins délicate (Frank & al., 2018; Howlin, Alcock, & Burkin, 2005).

En Suisse, il manque de données pour avoir une image complète de la situation. Cependant, des lacunes ont été mises en évidence dans le soutien à la formation et dans l'insertion professionnelles des jeunes avec un TSA, particulièrement en Suisse romande et pour les personnes avec des compétences élevées (Eckert, Liesen, Thommen, & Zbinden Sapin, 2015). L'emploi en milieu protégé semble être la situation ordinaire pour les adultes avec un TSA (Eckert, 2015).

Pourtant, augmenter la probabilité pour une personne avec un TSA d'obtenir un emploi satisfaisant et de le garder semble

possible. Plusieurs études mettent en évidence un impact positif de dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. La suite de l'article vise à mettre en évidence et discuter cinq facilitateurs ressortant de la littérature (Figure 1).

### Facilitateur 1 : spécialisation en autisme du soutien

Recevoir du soutien pour obtenir et garder un emploi peut être efficace. Les programmes de soutien à l'insertion professionnelle spécialisés pour les personnes avec un TSA ont montré des résultats supérieurs à ceux des programmes généralistes destinés aux personnes avec diverses atteintes à la santé ou incapacités (Hedley & al., 2017; Hendricks, 2010; Mahwood & Howlin, 1999). Ils augmentent la probabilité d'obtenir un emploi en milieu ordinaire et les emplois sont de meilleure qualité en termes de salaires et de correspondance avec les qualifications de la personne (Howlin & al., 2005).

Qu'est-ce qu'un programme spécialisé dans l'autisme? Avoir pour clientèle des personnes avec un TSA ne suffit pas. Ces dispositifs et les professionnels y œuvrant comprennent leur fonctionnement atypique et savent mettre en pratique les principes des approches recommandées par la recherche en les individualisant à chaque profil singulier et au domaine de l'insertion professionnelle.

Le programme TEACCH a proposé dès 1989 aux États-Unis un programme de soutien à l'emploi s'adressant aux personnes avec un TSA (Keel, Mesibov, & Woods, 1997). Il y a déjà 20 ans, ce programme pionnier avait soutenu l'intégration professionnelle de 100 personnes, avec un taux de rétention de leur emploi de 89%. Parmi les programmes aux résultats prometteurs fi-

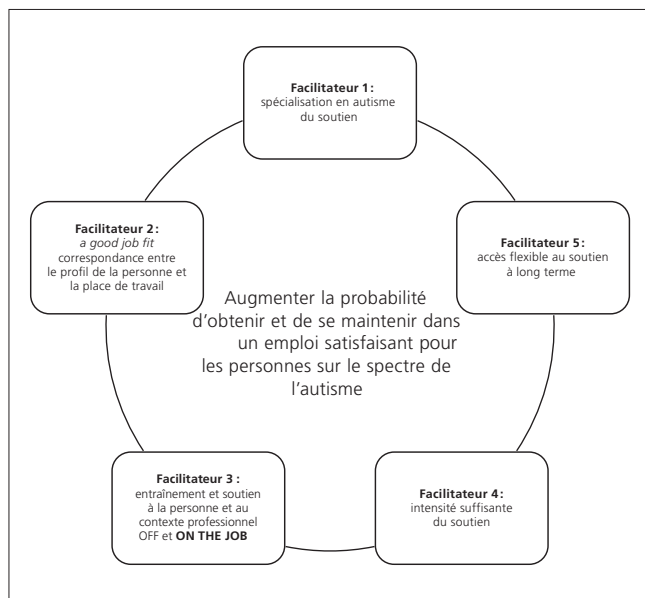


Figure 1 : Facteurs facilitant l'accès et le maintien dans l'emploi en milieu ordinaire pour les personnes sur le spectre de l'autisme

**Tableau 1. Variables internes liées à la probabilité d'avoir un emploi (Harmuth & al., 2018)**

Facteurs défavorables	Facteurs favorables
Le diagnostic d'autisme	
L'intensité des symptômes sur le lieu de travail : comportements restreints et répétitifs, automutilations, hypersensibilité sensorielle, adhérence aux routines et résistance au changement, habiletés exécutives diminuées	Le haut-niveau de fonctionnement avec peu de comportements autistiques
La comorbidité avec des troubles psychiatriques (troubles anxieux, dépression)	Le fait d'être conscient de ses forces et faiblesses
Les difficultés de communication et d'interactions sociales, en particulier avec les collègues et superviseurs	Les compétences spécifiques pour l'emploi acquises par des expériences antérieures ou des intérêts spécifiques

gure le projet Prospect implémenté au Royaume-Uni : mis en œuvre à petite échelle dans les années 90, il s'est depuis étendu à plusieurs régions. Soutenu par la National Autistic Society, ce programme est considéré comme un exemple dans de nombreuses publications. La qualité méthodologique de son évaluation est intéressante (Howlin & al., 2005 ; Mahwood & Howlin, 1999).

Le programme ACRE<sup>1</sup> développé plus récemment cherche à optimiser le coût des services de soutien par rapport au programme Prospect (López & the ACE Team, 2015). Les programmes ABLE<sup>2</sup> (Lynas, 2014) et SEARCH<sup>3</sup> plus Autism Spectrum Disorder Support (Wehman & al., 2012) s'adressent plus particulièrement aux jeunes dans la transition entre l'école et l'emploi et ont fait preuve d'effets positifs. Le rapport d'Autism-Europe (2014) met en évidence des expériences-pilotes basées sur une approche spécifique à l'autisme qui se développent dans plusieurs pays européens.

<sup>1</sup> [www2.port.ac.uk/department-of-psychology/facilities/autism-centre-for-research-on-employment](http://www2.port.ac.uk/department-of-psychology/facilities/autism-centre-for-research-on-employment)

<sup>2</sup> <http://projectable.eu>

<sup>3</sup> [www.projectsearch.us](http://www.projectsearch.us)

### **Facilitateur 2 : correspondance entre le profil de la personne et la place de travail (*a good job fit*)**

Un deuxième facilitateur qui ressort de la littérature est la correspondance (*matching*) entre le poste de travail et le profil de la personne. Certaines variables individuelles influent sur la probabilité d'avoir un emploi (Tableau 1).

Lorsque les personnes elles-mêmes sont interrogées sur les obstacles perçus (López & Keenan, 2014), les difficultés inhérentes à la condition ne sont pas mentionnées. Ce sont alors des variables externes qui sont citées, aussi mentionnées par les professionnels et les proches, comme :

- le manque de compréhension des difficultés propres au TSA par les employeurs et autres employés qui conduit à ce que les adaptations raisonnables sur le lieu de travail ne sont pas faites ;
- des difficultés avec les entretiens d'embauche et le processus de candidature ;
- le manque de spécialisation dans l'autisme de la part des services de soutien.

Le profil de la personne ne prédit que partiellement la réussite du projet professionnel : c'est plutôt dans l'interaction entre ce profil et le poste de travail que réside le véritable facteur facilitateur. Même pour une personne avec un profil favorable, garder un emploi peut être impossible si le contexte de travail vient constamment heurter ses points faibles. Dans ce cas de figure, la probabilité que le projet professionnel soit couronné de succès peut être moins élevée que pour une personne avec un profil paraissant au départ moins favorable en termes d'employabilité, mais qui évolue dans un contexte professionnel aménagé pour tenir compte de ses limitations et lui permettre de réaliser son potentiel. L'action à mener pour soutenir l'insertion professionnelle n'est ainsi plus concentrée sur la personne en recherche d'emploi : il s'agit de trouver un emploi qui correspond au profil de la personne (*good job fit*). Le projet peut prendre diverses formes : négociation avec un employeur d'un descriptif de poste nouveau ou aménagé, emploi comme indépendant voire création d'une entreprise.

### **Le job coach intervient essentiellement on the job, sur la place de travail.**

#### **Facilitateur 3 : entraînement et soutien à la personne et au contexte professionnel (*off et on the job*)**

Un entraînement et du soutien présents non seulement *off the job* (en dehors de la place de travail) mais surtout directement *on the job* (sur la place de travail) constituent le troisième facilitateur.

Les dispositifs qui apportent le soutien en milieu ordinaire sont identifiés comme des programmes de *supported employment* ou emplois assistés. En phase avec les

politiques visant l'inclusion des personnes dites handicapées, ils se basent sur l'idée que les emplois en milieu ordinaire apportent de nombreux avantages par rapport aux emplois dans des lieux ségrégués de type ateliers protégés. La figure du « *job coach* » y est particulièrement importante. Le principe sous-jacent se résume par la maxime « *First place, then train* » et s'oppose aux approches inversant l'ordre de ces actions « *Train, then place* ». En Suisse, des projets d'emploi assisté se développent, portés par un contexte en mutation.

Les dispositifs spécialisés pour les personnes avec un TSA susmentionnés s'inscrivent dans ce modèle d'emploi assisté, en y ajoutant une spécialisation à l'autisme. Le *job coach* intervient essentiellement *on the job*, sur la place de travail, puisque le principe est de placer puis d'entraîner. Les interventions du *job coach* découlent à la fois de l'analyse menée pendant la phase de *matching* entre le profil de la personne et le poste de travail et de ce qu'il observe directement pendant les premiers temps de la prise de poste.

Le *job coach* apporte du soutien à la personne avec un TSA pour renforcer ses compétences pour le travail, y compris en termes de *soft skills* (p. ex. les habiletés de communication et d'interactions sociales) et pour mobiliser des outils et stratégies de compensation. Mais le *job coach* soutient aussi le contexte professionnel qui est informé de la situation. Un travail de sensibilisation et d'information auprès des collègues est réalisé à partir des représentations pré-alables pour rendre le contexte accueillant. Le soutien social apporté à la personne avec un TSA par ses proches et le *job coach*, mais aussi par les collègues, superviseurs et employeurs est un facteur de succès. Le *job coach* apporte parallèlement le soutien né-

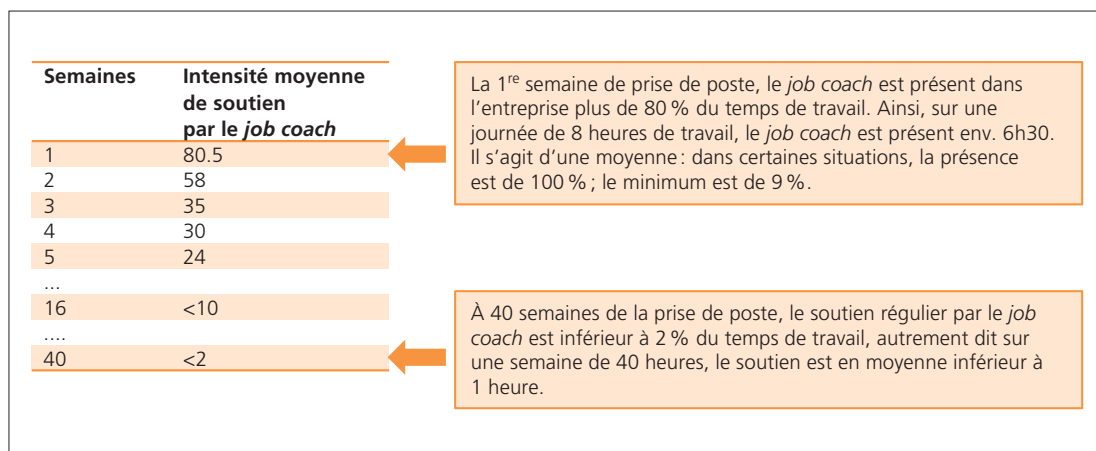


Figure 2: Pourcentage de soutien spécialisé par rapport aux heures travaillées en fonction de la semaine (données issues de l'enquête de Wehman & al., 2016)

cessaire à l'adaptation de l'environnement (sensoriel, procédures, structuration, communication, etc.).

L'approche est résolument préventive : pour que la personne avec un TSA puisse déployer son potentiel, des aménagements sont nécessaires. Il s'agit de mettre en place un cercle vertueux permettant à la personne elle-même comme à l'employeur de porter un regard positif sur l'expérience. Certaines adaptations sont portées par la personne (p. ex., reconnaître ses signes d'anxiété, être capable de mobiliser ses soutiens, etc.), d'autres par le contexte autour d'elle.

#### Facilitateur 4 :

##### intensité suffisante du soutien

Le quatrième facilitateur est l'intensité du soutien par le *job coach*. À titre d'exemple, Wehman et al. (2016) ont analysé le parcours de 64 adultes avec un diagnostic de TSA au bénéfice d'un service de soutien à l'emploi spécialisé dans l'autisme. Presque tous (n = 63) ont obtenu un emploi intégré compétitif (50 n'avaient aucune expérience préalable). Tous gagnent des salaires équi-

valents à leurs collègues pour le même emploi. Les taux d'activité varient de huit heures par semaine jusqu'au temps complet (M = 24.25 heures). L'échantillon est hétérogène avec 66 % des personnes porteuses d'au moins un autre diagnostic (p. ex. déficience intellectuelle).

Comme les taux d'activités et le nombre de semaines d'engagement varient, l'intensité de l'intervention spécialisée est représentée par la proportion de présence du *job coach* sur le site par rapport aux heures travaillées en fonction de la semaine (en %). La figure 2 montre l'intensité du soutien par le *job coach* à la prise de poste et sa diminution régulière au fil des semaines.

Les analyses en termes de coûts sont délicates à faire sur la base de la littérature existante : il apparaît cependant que les ressources nécessaires à de tels programmes peuvent être intenses à la prise de poste, pour diminuer ensuite. La personne va à terme subvenir à ses besoins par le salaire versé par son employeur et plus (ou plus uniquement) par des assurances sociales et le coût du soutien en lui-même va diminuer.

Les coûts de l'analyse du profil de la personne en recherche d'emploi (dans l'exemple M = 8.55h, de 1h30 à 50h15) et de la recherche d'un poste de travail correspondant à ce profil (M = 28.43h, de 4h à 77h45) sont à prendre en compte. Il y a donc un pari à faire sur la durée. Sous-estimer l'intensité au départ risque de faire échouer le projet.

### Facilitateur 5: accès flexible au soutien à long terme

L'accès à du soutien dans la durée de manière flexible est le cinquième facilitateur qui cible le maintien dans l'emploi. Par exemple, dans le programme de Wehman et al. (2016), le *job coach* fournit un contact au minimum deux fois par mois et du soutien est disponible si nécessaire, par exemple pour faire face à de nouvelles situations ou évolutions dans le contexte de travail. Lorsqu'une personne change d'emploi, il s'agit de reprendre la phase de soutien intense par le *job coach* dans le nouveau contexte professionnel.

### Quelle suite ?

Au moins une personne sur 100 serait concernée elle-même par le TSA. En Suisse, le diagnostic est en progression (Eckert et al., 2015). En octobre 2018, le Conseil fédéral s'est prononcé en faveur du renforcement des mesures visant une meilleure intégration des personnes avec un TSA: si le diagnostic et l'intervention précoce intensive sont les domaines jugés prioritaires, la formation professionnelle et l'intégration sur le marché du travail font aussi partie des domaines à renforcer<sup>4</sup>. Ainsi, les facilita-

teurs issus de la recherche internationale pourraient servir de guides pour développer et évaluer des dispositifs-pilotes proposant des alternatives entre l'emploi protégé et l'emploi en économie libre sans soutien, qui tiennent compte à la fois du contexte suisse du marché du travail et des politiques et mesures existantes pour soutenir l'emploi. Les personnes avec un TSA qui visent un emploi dans l'économie libre, les entreprises qui les engageront comme la société de manière générale en tireront profit.

### Références

- Autism-Europe. (2014). *Autisme et travail: Ensemble c'est possible. Rapport sur les bonnes pratiques pour l'emploi des personnes avec autisme en Europe*. Bruxelles, Belgique: Autism-Europe.
- Eckert, A. (2015). *Autismus-Spektrum Störungen in der Schweiz. Lebenssituation und fachlich Begleitung*. Bienne, Suisse: SZH /CSPS Edition.
- Eckert, A., Liesen, C. Thommen, E., & Zbinden Sapin, V. (2015). *Enfants, adolescents et jeunes adultes: troubles précoces du développement et invalidité*. Rapport de recherche Aspects de la sécurité sociale n°8/15. Berne: Confédération suisse, OFAS.
- Frank, F., Jablotschkin, M., Arthen, T., Riedel, A., Fangmeier, T., Hölzel, L. P., & Tebarz van Elst, L. (2018). Education and employment status of adults with autism spectrum disorders in Germany – a cross-sectional-survey. *BioMed Central Psychiatry, 18*:75, 1-10. DOI 10.1186/s12888-018-1645-7.
- Harmuth, E., Silletta, E., Bailey, A., Adams, T., Beck, C., & Barbic, S. P. (2018). Barriers and facilitators to employment for adults with autism: A scoping review. *Annals of International Occupational Therapy, 1* (1), 31-40. DOI: 10.3928/24761222-20180212-01.

<sup>4</sup> Communiqué de presse du 17.10.2018 accessible à : [www.bsv.admin.ch/bsv/fr/home/publications-et-services/medieninformationen/nsb-anzeigeseite-unter-aktuell.msg-id-72537.html](http://www.bsv.admin.ch/bsv/fr/home/publications-et-services/medieninformationen/nsb-anzeigeseite-unter-aktuell.msg-id-72537.html)

- Hendricks, D. (2010). Employment and adults with autism spectrum disorders: Challenges and strategies for success. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 32(2), 125-134. DOI: 10.3233/JVR-2010-0502.
- Hedley, D. H., Uljarevic, M., Cameron, L., Halder, S., Richdale, A., & Dissanayake, C. (2017). Employment programmes and interventions targeting adults with autism spectrum disorder: A systematic review of the literature. *Autism*, 21 (8), 929-941. DOI: 10.1177/1362361316661855.
- Howlin, P., Alcock, J., & Burkin, C. (2005). A 8 year follow-up of a specialist supported employment service for high-ability adults with autism or Asperger syndrome. *Autism*, 9(5), 533-549. DOI: 10.1177/1362361305057871.
- Keel, J. H., Mesibov, G. B., & Woods, A. V. (1997). TEACCH-Supported Employment Program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(1), 3-9.
- López, B., & the ACE team. (2015). *Autism Centre for Employment: Preliminary report for the Department of Health: Autism Innovation Fund (Open-access report)*. University of Portsmouth, UK: Autism Research Network.
- López, B., & Keenan, L. (2014). *Barriers to employment in autism: Future challenges to implementing the Adult Autism Strategy (Open-access report)*. University of Portsmouth, UK: Autism Research Network.
- Lynas, L. (2014). Project ABLE (Autism: Building Links to employment): A specialist employment service for young people and adults with an autism spectrum condition. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 41, 13-21. DOI: 10.3233/JVR-140694.
- Mahwood, L., & Howlin, P. (1999). The outcome of a supported employment scheme for high-functioning adults with autism or Asperger syndrome. *Autism*, 3 (3), 229-254. DOI: 10.1177/1362361399003003003.
- Nicholas, D. B., Attridge, M., Zwaigenbaum, L., & Clarke, M. (2015). Vocational support approaches in autism spectrum disorder: A synthesis review of the literature. *Autism*, 19(2), 235-245. DOI: 10.1177//1362361313516548.
- Wehman, P., Schall, C., McDonnough, J., Molinelli, A., Riehle, E., Ham, W., & Thiss, W. R. (2012). Project SEARCH for youth with autism spectrum disorders: Increasing competitive employment on transition from high School. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15 (3), 144-155. DOI: 10.1177/1098300712459760.
- Wehman, P., Brooke, V., Molinelli Brooke, A., Ham, W., Schall, C., Mc Donnough, J., Lau, S., Seward, H., & Avellone, L. (2016). Employment for adults with autism spectrum disorders: A retrospective review of a customized employment approach. *Research in Developmental Disabilities*, 53-54, 61-72. DOI: 10.1016/j.ridd.2016.01.015.

Véronique Zbinden Sapin  
Docteure en psychologie  
Professeure à la HES-SO Haute école  
de travail social Fribourg  
Rte des Arsenaux 16a  
CH-1700 Fribourg  
veronique.zbindensapin@hefr.ch



Ivan Rougemont

## Intégration professionnelle de personnes autistes : placement en emploi et coaching professionnel

### Résumé

*L'intégration des personnes Asperger dans le marché de l'emploi est particulièrement préoccupante. Pour un grand nombre d'entre elles, les mythes à propos de leur fonctionnement ainsi que le manque de soutien spécialisé sont un frein à leur épanouissement professionnel. Un projet pilote des associations Autisme Genève et ACTIFS vise à améliorer leur situation, en proposant un dispositif innovant et évolutif qui prend en compte les particularités de l'autisme.*

### Zusammenfassung

*Die Situation von Menschen mit Asperger-Syndrom betreffend die Integration in den Arbeitsmarkt muss als höchst besorgniserregend bezeichnet werden. Vorurteile hinsichtlich Funktionsfähigkeit, aber auch der Mangel an fachlicher Unterstützung bremsen viele von ihnen in ihrer beruflichen Verwirklichung. Ein Pilotprojekt der Vereine Autisme Genève und ACTIFS hat zum Ziel, diese Situation mittels eines innovativen und erweiterbaren Instruments, das die Besonderheiten von Autismus berücksichtigt, zu verbessern.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/r2019-03-02](http://www.szh-csps.ch/r2019-03-02)

### L'employabilité des personnes autistes

Longtemps considéré comme une maladie puis un trouble, l'autisme est de plus en plus considéré comme « une condition »<sup>1</sup>; un fonctionnement cognitif différent par rapport à la population « neurotypiques »<sup>2</sup>. L'évolution des connaissances et l'augmentation de la prévalence nous confrontent à un défi sociétal. Au travers des nombreux témoignages de personnes Asperger<sup>3</sup> et du

parcours du combattant qu'elles subissent de manière presque permanente, nous prenons progressivement conscience de l'ampleur du champ d'intervention auquel nous sommes confrontés. À ce jour, le soutien aux personnes Asperger est très réduit. Une grande proportion d'entre elles a de très fortes probabilités de se retrouver tôt ou tard dans une situation de dépendance vis-à-vis d'autrui ou de la société. Les chiffres en Suisse font défaut, mais les extrapolations basées sur les pays voisins indiquent qu'une toute petite minorité seulement réussit à être autonome, à trouver ou garder un emploi<sup>4</sup>. Le coût « humain » pour les personnes concernées et pour leurs familles ainsi que le coût financier supporté par la communauté sont abyssaux. Outre les souffrances engendrées, il est particulièrement frappant de constater à quel point leurs compétences

<sup>1</sup> Le terme de « condition » du spectre de l'autisme a été utilisé notamment par Simon Baron-Cohen (Davis, 2017). Il permet une reconnaissance positive de la singularité des personnes avec autisme qui cherchent à se distancier de la notion de « trouble » (Lauzon, 2014).

<sup>2</sup> Terme créé par la communauté autistique pour définir les personnes qui n'ont pas d'autisme.

<sup>3</sup> Nous continuons d'utiliser ce terme (malgré sa disparition du DSM) car il est une référence identitaire pour les personnes concernées qui, par contraction, se nomment aussi « ASPIES » (Sahnoun & Rosier 2012).

<sup>4</sup> Entre 76 % et 90 % des personnes autistes sont sans emploi (Autisme-Europe, 2014).



et points forts ne sont pas considérés à leur juste valeur. Elles ne sont pas perçues comme utiles, ni pour notre économie, ni pour notre société, engendrant un véritable gâchis. Pourtant, moyennant quelques adaptations des postes de travail, des horaires, en mettant l'accent sur la sensibilisation et l'acceptation de la différence, nous pourrions inverser le mouvement. Et dans notre culture « latine » où les compétences sociales priment au sein des entreprises, c'est en se focalisant paradoxalement sur la productivité et donc sur des conditions de travail adaptées, que leurs spécificités relationnelles ne seraient plus un obstacle infranchissable. Bien des personnes avec autisme réussiraient là où elles échouent actuellement : « La personne réussit au travail ou dans son intérêt spécial, ce qui éclipse les défis qui se posent dans la vie sociale. Le succès social finit par devenir moins important dans la vie de la personne; son sentiment d'identité et sa valeur personnelle ne sont pas déterminés par les relations, mais par les réussites » (Attwood, 2010, p. 411).

### Mythes et réalité

Avant d'aller plus loin, il importe de faire tomber quelques mythes. Le premier a trait à la représentation que l'opinion publique se fait de l'autisme : soit des personnes lourdement handicapées, soit des génies; cette dernière catégorie étant largement relayée dans les médias. Or, comme dans la population neurotypique, la majorité des personnes Asperger ont une intelligence dans la moyenne, avec des difficultés, des points forts et des compétences, mais pas forcément destinées à devenir un nouvel Albert Einstein<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Albert Einstein semble avoir été une personne Asperger (RTS Découverte, 2018).

Un second mythe concerne leurs compétences. Les spécificités des personnes avec autisme en inclusion professionnelle fait ressortir des points forts comme : l'honnêteté, le respect des délais, la ponctualité, le sérieux, le souci de la perfection, la persévérance et un faible taux d'absentéisme, en bref des personnes motivées et sur qui on peut compter (Asperger Aide France, 2011; Attwood, 2010). Dans bien des situations, ces qualités sont avérées et pourraient peut-être faire partie intégrante de la condition autistique. Il n'en demeure pas moins qu'une partie non négligeable des personnes adultes ou jeunes adultes Asperger ne correspond pas à cette image ou tout au moins « pas encore » et ne répond pas aux critères d'employabilité attendus : « Actuellement, tous les Asperger adultes ne sont pas employables

*Il est particulièrement frappant de constater à quel point les compétences et les points forts des personnes Asperger ne sont pas considérés à leur juste valeur.*

[...]. Nombre d'entre eux ont eu un parcours difficile. En plus d'avoir vécu le rejet et le harcèlement sans avoir les moyens de se défendre au cours de leur scolarité, ils n'ont pas été soutenus correctement sur la base de leur potentiel et de leurs aptitudes. Ces personnes doivent d'abord se reconstruire » (Riva, 2012). La prise en compte des besoins des personnes avec autisme requiert des compétences spécifiques de la part des professionnels. Le constat que l'on peut faire, dans pratiquement tous les cantons romands, c'est qu'un soutien constant, appro-

prié et transversal sur plusieurs années, n'existe pas. Avec pour conséquence qu'une partie des adultes aborde le monde professionnel avec des difficultés réhébilitaires. Au niveau des habiletés sociales certes, mais également en matière de connaissance de soi et des autres, d'organisation, d'autonomie dans la réalisation des tâches, ou encore de motivation. Un rapport montre que parmi les personnes Asperger sans emploi, environ 26 % ne souhaitent pas travailler et ne sont pas en recherche ; « les raisons principalement évoquées sont la résignation face à l'échec et le fait de bénéficier des allocations. On notera qu'environ un tiers des sans-emploi n'étant pas en recherche sont étudiants » (Fondation Malakoff Médéric handicap, 2015, p. 34). Face à un monde neurotypique peu compréhensible, les échecs répétés, la discrimination des pairs, le peu de considération pour ce qu'ils sont et valent ont une incidence des plus nuisible sur la plupart des personnes Asperger : une piètre estime de soi. Le sentiment d'efficacité personnel, fondamental pour la construction de la motivation, de la capacité à se projeter et d'avoir des ambitions réalistes est affecté. Ainsi « si une personne estime ne pas pouvoir produire de résultats satisfaisants dans un domaine, elle n'essaiera pas de les provoquer. Les croyances des individus en leur efficacité influencent sur pratiquement toutes leurs activités : comment ils pensent, se motivent, ressentent et se comportent » (Lecompte, 2004, p. 60). Une difficulté que l'on retrouve chez nombre de personnes avec autisme est que la personne « avec un sentiment d'efficacité personnelle faible aura tendance à s'imputer la faute, en dénigrant sa personne : Je suis autiste, je n'arriverai jamais à réussir un entretien d'embauche » (Piat, 2018, p. 133). Les effets cumulés

peuvent être dévastateurs en termes de comorbidité et de troubles psychiques. Outre les troubles anxieux, la dépression et le suicide touchent de manière très importante les personnes Asperger<sup>6</sup>. La discrimination des pairs en serait la cause principale. Les difficultés d'accéder à une vie autonome et les perspectives de vie à long terme et hors du milieu familial en sont une autre. Toutes les personnes Asperger ne sont pas systématiquement appelées à se retrouver dans ces situations dramatiques. Certaines d'entre-elles s'en sortent avec un minimum de soutien. Toutefois, dans nos pratiques de coaching, la situation des jeunes est assez symptomatique. Elle est corroborée par les intervenants actifs dans l'inclusion professionnelle, qui à l'heure actuelle, se trouvent démunis face à des jeunes adultes Asperger résignés, en perte totale de confiance et qui, en désespoir de cause, amorcent un repli protecteur.

Le troisième mythe tend à nous faire croire que l'accompagnement des personnes Asperger en milieu professionnel peut être résolu par un soutien de coaching, comme on le pratique pour les personnes neurotypiques en difficultés. Ainsi, l'important reposerait avant tout sur le fait d'avoir un soutien, sans forcément prendre en compte toute la spécificité de la condition autistique. Si certaines personnes avec autisme tirent bénéfice des coaching « ordinaires » - ces personnes ayant peut-être déjà atteint une maturité ou une connaissance de soi leur permettant de s'accommoder et s'adapter sans trop de heurts, ce n'est de

<sup>6</sup> La dépression toucherait un tiers des personnes Asperger (Attwood, 2010, p. 160) et elles seraient dix fois plus susceptibles de se suicider que la population sans autisme (Vinçot, 2018).

loin pas le cas de tous. Les experts s'accordent à dire que la formation des professionnels en matière d'autisme, est primordiale (Eckert et al., 2015 ; Autisme Suisse Romande, 2017). Comme le souligne Durham « le *job coach* doit, avant tout, être formé à une connaissance approfondie du fonctionnement de la personne atteinte d'autisme ainsi qu'à la pédagogie spécifique adaptée. Sans ces connaissances, l'intervention du *job coach* est le plus souvent vouée à l'échec. En même temps le *job coach* doit aussi bien connaître le milieu de travail ordinaire sans quoi il serait incapable d'aider la personne autiste dans son insertion » (Durham, 2013, p. 22). Nous parlons bien d'une double compétence à acquérir chez des professionnels permettant de s'assurer la prise en compte des particularités. Or, en Romandie et dans le champ de l'insertion professionnelle, les intervenants formés et expérimentés en matière d'autisme sont encore peu nombreux, même si le sujet intéresse de plus en plus et que les colloques ou autres conférences consacrés à ce thème affichent complets. D'autre part, il n'existe pour ainsi dire, aucun programme répondant de manière adéquate à l'ensemble des besoins exprimés par les personnes avec autisme : « Les experts interrogés estiment que les solutions trouvées sont «bricolées» de cas en cas et mettent en évidence l'absence de structure cohérente pour soutenir les adolescents présentant un TSA dans la phase d'insertion professionnelle » (Eckert et al., 2015, p. 58). Des solutions locales émergent, portées par des associations de parents ou par des professionnels engagés. Elles sont toutefois limitées et ne permettent pas de répondre à tous les profils des candidats à l'inclusion professionnelle.

### Projet pilote à Genève

Lancée par l'association Autisme Genève, l'idée est de développer des prestations en matière de jobcoaching pour les personnes avec autisme. Pour ce faire, elle approche l'Association ACTIFS, à Carouge. Celle-ci offre un centre de formation continue, un service de placement et de coaching profes-

### *En Romandie et dans le champ de l'insertion professionnelle, les intervenants formés et expérimentés en matière d'autisme sont encore peu nombreux.*

sionnel à des personnes au bénéfice d'une rente AI (complète ou partielle) désirant être insérées dans le premier marché de l'emploi.

Des professionnels du domaine de l'autisme sont contactés et sous l'impulsion des deux associations, le projet voit le jour grâce au soutien de fonds privés. Partant du savoir-faire d'ACTIFS, l'idée est de développer progressivement leurs prestations pour les adapter aux spécificités des personnes avec autisme. Le projet pilote est défini sur une période de trois ans, avec comme finalité le développement de mesures qui puissent être pérennisées et généralisées à plus grande échelle. Le projet démarre début 2017. Jusqu'à cinq candidats avec autisme et sans déficience intellectuelle sont progressivement intégrés au projet avec comme objectifs :

1. de former et d'exercer les candidats en matière de compétences sociales ;
2. de former les professionnels à l'autisme (formation et analyse de pratique). En termes de moyen, cela se traduit par l'engagement d'un coach, d'un formateur et d'un intervenant en matière de compétences sociales.

Début 2018, une première évaluation est effectuée et les observations suivantes sont constatées.

- Les coachs interviennent pour résoudre une multiplicité de problématiques différentes, réduisant le temps à consacrer à leur mandat spécifique en *jobcoaching*<sup>7</sup>. Les difficultés d'organisation, d'hygiène, de régulation des émotions, mais également de prise en compte des enjeux et de motivation à évoluer sont autant d'obstacles qui ne peuvent être éludés.
- Des lacunes apparaissent en termes de prérequis à l'employabilité chez les candidats. Si les spécificités de communication, d'adaptation du poste de travail ou de protections sensorielles peuvent faire l'objet d'adaptations de la part des employeurs, les aspects liés à la fiabilité, au respect des consignes et des horaires, à la motivation ou à la régulation émotionnelle sont eux par contre réhibitoires pour une entreprise.
- L'évaluation des besoins des candidats n'est pas adaptée aux personnes Asperger. Les coachs manquent d'informations primordiales leur permettant d'ajuster les prestations et d'orienter la personne.
- Le cours de compétences sociales convient peu aux participants n'ayant pas encore pris conscience « de leur condition » ni accepté leurs spécificités.

Une fois que ces besoins sont mis en évidence, le projet peut alors proposer des solutions offrant une évolution d'une part au bénéficiaire et d'autre part à l'association ACTIFS.

<sup>7</sup> C'est-à-dire se concentrer sur l'intégration en entreprise, l'adaptation du poste de travail et le maintien de celui-ci sur le long terme.

Chez le bénéficiaire, une évolution est nécessaire aux niveaux :

- de la connaissance de son propre fonctionnement et celui des autres ;
- de l'acceptation de sa condition, de ses forces et fragilités ;
- du renforcement du sentiment d'efficacité personnelle et de la motivation ;
- des compétences sociales et gestion des émotions ;
- et de la prise d'autonomie en matière d'organisation et de réalisation de tâches.

ACTIFS doit s'adapter aux niveaux :

- de l'utilisation d'outils spécifiques en matière d'évaluation et de suivi ;
- de l'offre du centre de formation, par des cours adaptés aux spécificités de l'autisme ;
- et de la coordination des objectifs élaborés avec le candidat.

La stratégie principale vise à étoffer le soutien proposé aux candidats par la constitution d'un réseau de partenaires s'engageant à se former et en proposant des prestations adaptées aux spécificités des personnes Asperger.

Pour favoriser l'émergence d'un réseau, de potentiels partenaires issus de la santé, du social, des milieux familiaux et économiques sont invités à participer à des sensibilisations et formations. Un premier partenariat est réalisé avec un service issu de la santé<sup>8</sup>, qui se met à disposition pour développer des prestations en matière de développement personnel et de soutien psycho-

<sup>8</sup> Ce service offre des prestations d'orientation TCC particulièrement adaptées aux personnes avec TSA.

logique. S'inspirant d'expériences réussies (Vermeulen, 2010), un nouveau cours en groupe voit le jour en automne 2018. De leur côté, des services de soutien à la vie autonome s'intéressent à développer leurs propres prestations et les entreprises offrent des espaces de sensibilisation à leurs collaborateurs. Le nombre des candidats, quant à lui, n'a cessé d'augmenter pour plus que doubler<sup>9</sup>. Le développement des prestations liées au profil de compétences, aux capacités d'autonomie et au mentorat en entreprise sont désormais dans le focus du projet pilote. Le challenge est de consolider les acquis, tout en maintenant le rythme, mais sans vouloir brûler les étapes.

### Pérennisation des projets

Comme à chaque fois qu'il nous est arrivé de suivre des projets novateurs en lien avec l'autisme, nous observons un profond bouleversement des services ou établissements. La condition autistique demande en effet un changement de paradigme complet pour les intervenants. Ceux-ci doivent porter une attention constante à leur manière de communiquer et utiliser des outils adaptés. Il s'agit de rester motivé et de trouver les ressources nécessaires pour évoluer. Pour relever les nombreux défis, il convient de s'entourer de personnes convaincues. Le soutien et la mobilisation des associations défendant les intérêts des personnes avec autisme sont fondamentaux : pour assurer le travail d'influence auprès des collectivités publiques, pour garantir le cap des projets, mais également pour favoriser la mise en place d'un réel partenariat avec les familles. Le rôle joué par ces dernières en matière d'inclusion professionnelle est, à notre avis,

largement mésestimé. Notamment pour ce qui est du développement des capacités d'autonomie dans les domaines de la vie quotidienne qui touchent l'organisation, la planification et réalisation de tâches, les déplacements, la santé, l'hygiène, etc. Or, ces compétences sont un pilier de la réussite future et « détermineront directement les modalités de prises en charge proposées » (Degenne-Richard & Cuxart, 2014, p. 6). Plus une personne développe ses stratégies et sa « boîte à outils personnelle » depuis le plus jeune âge, plus elle se donne des chances ultérieures d'être motivée, de réaliser ses aspirations et de s'épanouir. La qualité de vie est directement impactée et les efforts à faire en matière de développement personnel et de compétences sociales ne pourront qu'en être facilités. Le milieu familial est naturellement propice à l'entraînement d'une partie de ces compétences. Il offre une certaine protection face aux échecs qui pourront être retravaillés jusqu'à la réussite. Généralisées et répétées, elles impacteront également sur la confiance et le sentiment d'efficacité personnelle.

***Sur le long terme, l'efficacité ne pourra être atteinte que par des programmes d'intervention débutant bien plus tôt dans le parcours d'une personne avec autisme.***

Or, si des projets comme celui-ci sont extrêmement importants de par leur aspect pionnier, nous devons être conscients que les moyens pour réussir devront être à la hauteur du retard cumulé depuis l'enfance. Sur le long terme, l'efficacité ne pourra être atteinte que par des programmes d'intervention débutant bien plus tôt dans le parcours d'une personne avec autisme. « À la lumière

<sup>9</sup> Jusqu'à 12 personnes ont pu bénéficier du suivi.

des différentes recherches et témoignages, on peut voir que la capacité de la personne handicapée à intégrer le monde du travail commence bien avant la fin de la scolarité » souligne (Fontaine, 2010, p. 54). Et c'est en fournissant les supports et soutiens adéquats aux familles que réside, à notre avis, la clef de la réussite en matière d'inclusion professionnelle.

### Références

- Asperger Aide France (2011). *Guide pour l'insertion dans l'emploi – Le syndrome d'Asperger et l'autisme de haut niveau en milieu professionnel*. Récupéré de [www.autisme.qc.ca/assets/files/07-boite-outils/Outils-Ressources/Guide-insertion-Emploi-Asperger.pdf](http://www.autisme.qc.ca/assets/files/07-boite-outils/Outils-Ressources/Guide-insertion-Emploi-Asperger.pdf)
- Attwood, T. (2010). *Le syndrome d'Asperger guide complet 3<sup>e</sup> édition*. Bruxelles: de Boeck.
- Autisme-Europe (2014). *Autisme et travail: ensemble c'est possible. Rapport sur les bonnes pratiques pour l'emploi des personnes avec autisme en Europe*. Bruxelles: Autisme-Europe.
- Autisme Suisse Romande (2017). *Recommandation de bonnes pratiques*. Lausanne: Autisme Suisse Romande.
- Davies, S. E. (2017, 10 octobre). *Rethinking the concept of autism*. University of Cambridge, Department of psychiatry. Récupéré de [www.psychiatry.cam.ac.uk/blog/2017/10/10/rethinking-concept-autism/](http://www.psychiatry.cam.ac.uk/blog/2017/10/10/rethinking-concept-autism/)
- Degenne-Richard, C. & Cuxart, F. (2014). L'apprentissage structuré de l'autonomie personnelle. *Bulletin scientifique de l'arapi*, 33, 5-7.
- Durham, C. (2013). L'accompagnement professionnel des personnes atteintes d'autisme en milieu ordinaire, « le job coaching ». *Bulletin scientifique de l'arapi*, 33, 22-24.
- Eckert, A., Liesen, C., Thommen, E., Zbinden Sapin, V., Hättich, A., Wohlgensinger, C., Lütholf, M., & Baggioni, L. (2015). *Enfants, adolescents et jeunes adultes: troubles précoces du développement et invalidité* (Rapport de recherche, Aspects de la sécurité sociale, n°8/15). Berne: Confédération suisse, OFAS.
- Fondation Malakoff Médéric handicap (2015). *Accès à l'emploi des personnes porteuses du syndrome d'asperger et autistes de haut niveau*. Paris: Fondation d'entreprise Malakoff Médéric Handicap.
- Fontaine, C. (2010). *Insertion professionnelle des adultes ayant un trouble autistique ou un syndrome d'asperger au Québec*. Rapport de recherche non publié. Université du Québec à Montréal.
- Lauzon, M. et al. (2014). *Raconter l'autisme autrement. Aut'Créatifs – Mouvement de personnes autistes pour la reconnaissance positive de l'autisme*. Récupéré de: <https://autcreatifs.com>
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoir (hors série)*, 5, 59-90. Récupéré de [www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-59.htm](http://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-59.htm)
- Piat, J.-P. (2017). *Guide de survie de la personne autiste*. AFD: Grasse.
- Riva, C. (2012). *Le potentiel inexploité des autistes*. Largeur.com. Récupéré de <https://largeur.com/?p=3743>
- RTS Découverte. (2018, 28 mars). *Des personnes hors du commun*. Récupéré de [www.rts.ch/decouverte/sante-et-medecine/maladies-et-traitements/autisme/94466-70-des-personnes-hors-du-commun.html](http://www.rts.ch/decouverte/sante-et-medecine/maladies-et-traitements/autisme/94466-70-des-personnes-hors-du-commun.html)
- Sahnoun, L. & Rosier, A. (2012). Syndrome d'Asperger: les enjeux d'une disparition. *Psychiatrie, Sciences humaines, Neurosciences*, 10, 25-33. Récupéré de [www.cairn.info/revue-psn-2012-1-page-25.htm](http://www.cairn.info/revue-psn-2012-1-page-25.htm)

Vermeulen, P. (2010). *Je suis spécial – Manuel psycho-éducatif pour autistes*. Bruxelles: de boeck.

Vinçot, J. (2018, 15 décembre). *Le danger caché du suicide dans l'autisme*. Média-part. Récupéré de <https://blogs.media-part.fr/jean-vincot/blog/170818/le-danger-cache-du-suicide-dans-lautisme>



*Ivan Rougemont*

*Formateur et consultant spécialisé en autisme*

*Centre Enikos*

*7, rue de l'Ancien Hôtel-de-Ville*

*CH-2000 Neuchâtel*

*ir@enikos.ch*



**Enikos**

Le centre Enikos à Neuchâtel regroupe des professionnels formés et expérimentés en matière de neurodiversité. Enikos s'adapte aux singularités des enfants, adultes, familles, professionnels et institutions sociales.

Bilans • Accompagnement • Analyses et conseils • Formations

Infos et contact: [www.enikos.ch](http://www.enikos.ch)

## Impressum

**Revue suisse de pédagogie spécialisée**  
**1/2019, janvier 2019, 9<sup>e</sup> année**  
**ISSN 2235-1205**

### Éditeur

Fondation Centre suisse  
de pédagogie spécialisée (CSPS)  
Maison des cantons  
Speichergasse 6, CH – 3001 Berne  
Tél. +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61  
[csp@csps.ch](mailto:csp@csps.ch), [www.csps.ch](http://www.csps.ch)

### Rédaction et production

[redaction@csps.ch](mailto:redaction@csps.ch)  
Responsable: Romain Lanners  
Coordination et rédaction: François Muheim  
Relecture: Géraldine Ayer, Melina Salamin  
Layout: Monika Feller

### Parution

Mars, juin, septembre, décembre

### Délai rédactionnel

Pour le no3, sept. 2019: 1<sup>er</sup> mai 2019  
Pour le no4, déc. 2019: 1<sup>er</sup> août 2019

### Annonces

[annonces@csps.ch](mailto:annonces@csps.ch)  
Délai: le 10 du mois précédent la parution  
1/1 page: CHF 660.–  
1/2 page: CHF 440.–  
1/4 page: CHF 220.–  
TVA exclue

### Tirage

500 exemplaires

### Impression

Ediprim SA, Bienne

### Abonnement annuel

Numérique: CHF 34.90 (TVA incluse)  
Papier: CHF 39.90 (TVA incluse)  
Combiné: CHF 44.90 (TVA incluse)

### Numéro unique

Papier: CHF 9.90 (TVA incluse), plus port  
Numérique: 7.90 (TVA incluse)

### Reproduction

Reproduction des articles autorisée avec accord préalable de l'éditeur.

### Responsabilité

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

### Informations

[www.csps.ch/revue](http://www.csps.ch/revue)  
[csp@csps.ch](mailto:csp@csps.ch)



Simoni Symeonidou

## Preuves du lien entre l'éducation inclusive et l'inclusion sociale – Domaine de l'emploi

### Résumé

*De nombreux facteurs influencent l'inclusion sociale des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers, notamment en ce qui concerne l'emploi. À partir d'une revue de la littérature, cet article étudie l'influence de l'éducation inclusive sur l'employabilité. Il aborde plusieurs questions connexes, telles que l'interaction entre un certain nombre de facteurs conduisant à des emplois rémunérés et le lien entre l'éducation et les différentes formes d'emploi.*

### Zusammenfassung

*Die soziale Inklusion von Menschen mit besonderem Bildungsbedarf wird insbesondere in der Arbeitswelt von zahlreichen Faktoren beeinflusst. Anhand einer Literaturanalyse untersucht dieser Artikel den Einfluss inklusiver Bildung auf die Vermittelbarkeit auf dem Arbeitsmarkt. Er widmet sich auch mehreren damit zusammenhängenden Fragen, wie etwa jener nach der Interaktion zwischen gewissen Faktoren, die zu bezahlten Anstellungen führen, und nach dem Zusammenhang zwischen Bildung und unterschiedlichen Beschäftigungsformen.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/r2019-03-03](http://www.szh-csps.ch/r2019-03-03)

### Introduction

Cet article est un extrait d'une revue de littérature qui examine le lien entre l'éducation inclusive et l'inclusion sociale des personnes handicapées. Dans la revue, l'éducation inclusive est définie comme l'offre d'une éducation de qualité dans des écoles qui valorisent les droits, l'égalité, l'accès et la participation de tous les apprenants. L'inclusion sociale concerne principalement l'interaction sociale et la participation communautaire dans les domaines de l'éducation, de l'emploi et de la vie au sein de la communauté.

D'après la revue, des éléments semblent indiquer qu'il existe un lien entre l'éducation inclusive et l'inclusion sociale dans les domaines de l'éducation, de l'emploi et de la vie au sein de la communauté. Dans le même temps, l'analyse a recensé d'autres facteurs qui favorisent ou entravent l'inclu-

sion sociale (p. ex., la qualité des pratiques inclusives, la politique sociale, les structures et les attitudes sociales, le parcours de vie individuel, etc.). Les résultats des recherches présentés dans l'analyse suggèrent que le fait de fréquenter des environnements ségrégués réduit les opportunités d'inclusion sociale à court terme (lorsque les enfants handicapés sont à l'école) et à long terme (après l'obtention du diplôme de l'enseignement secondaire). La fréquentation d'un milieu spécialisé est corrélée à des qualifications scolaires et professionnelles médiocres, à l'emploi dans des ateliers protégés, à la dépendance financière, à de moindres opportunités de vivre de façon autonome et à des réseaux sociaux médiocres après l'obtention du diplôme.

Dans ce contexte, les décideurs politiques pourraient envisager de repenser les ressources spécialisées disponibles dans de



nombreux pays afin de soutenir l'apprentissage dans les environnements éducatifs inclusifs.

Voici les principales conclusions de la revue :

### Éducation

Les recherches indiquent ce qui suit :

- l'éducation inclusive augmente les opportunités d'interactions entre pairs et la formation d'amitiés fortes entre apprenants handicapés et non handicapés ;
- pour que des interactions sociales et des amitiés se forment dans les environnements inclusifs, il faut tenir dûment compte de plusieurs éléments qui favorisent la participation des apprenants (à savoir l'accès, la collaboration, la reconnaissance et l'acceptation) ;
- les apprenants handicapés éduqués dans des environnements inclusifs peuvent obtenir de meilleurs résultats scolaires et sociaux que les apprenants éduqués dans des environnements ségrégués ;
- le fait de fréquenter et de recevoir un soutien dans un environnement éducatif inclusif augmente la probabilité d'inscription dans l'enseignement supérieur.

### Emploi

Les recherches indiquent ce qui suit :

- la fréquentation d'un environnement éducatif inclusif est l'un des facteurs qui augmente les chances des personnes handicapées d'avoir un emploi ;
- la nature du programme d'études peut limiter ou augmenter les opportunités d'emploi pour les jeunes handicapés ;
- des programmes de transition de bonne qualité dispensés dans l'enseignement secondaire peuvent accroître les chances des personnes handicapées d'avoir un emploi ;

- le fait d'être éduqué dans un environnement éducatif inclusif peut influencer le type d'emploi (à savoir emploi encadré, emploi ouvert<sup>1</sup> et travail indépendant) des personnes handicapées.

### Vie au sein de la communauté

Les recherches indiquent ce qui suit :

- les politiques en matière d'éducation et d'aide sociale sont deux facteurs interdépendants pour parvenir à une vie autonome ;
- les jeunes handicapés qui fréquentent des environnements éducatifs inclusifs sont plus susceptibles d'être financièrement indépendants peu de temps après l'obtention de leur diplôme d'enseignement secondaire ;
- les jeunes handicapés qui fréquentent des environnements ségrégués sont moins susceptibles d'avoir des amis et des réseaux sociaux dans leur vie adulte ;
- le fait d'être éduqué dans un environnement inclusif est l'un des facteurs qui augmente les opportunités de participation aux activités de loisirs, tandis que le fait d'être éduqué dans un environnement ségrégué constitue un obstacle à la participation.

Cet article présente les principales conclusions de la revue en matière d'emploi.

<sup>1</sup> En Suisse, on parle de marché primaire du travail pour l'emploi ouvert et de marché secondaire pour l'emploi encadré. Cf. [www.bfs.admin.ch](http://www.bfs.admin.ch) → Trouver des statistiques → 20. Situation économique et sociale de la population → Egalité pour les personnes handicapées → Activité professionnelle → Emploi protégé

## Emploi

La garantie d'un emploi rémunéré sur le marché libre est considérée comme étant un élément important pour l'inclusion sociale des personnes handicapées. En fait, l'emploi pourrait être « le seul mode d'engagement au sein de la communauté pour environ la moitié des jeunes handicapés non scolarisés » (Wagner, Newman, Cameto, Garza et Levin, 2005, p. ES-2). En outre, dans de nombreuses sociétés, le fait d'avoir un emploi rémunéré aide à « s'établir dans la vie » (Båtevik et Myklebust, 2006, p. 40). Cet article examine les preuves du lien entre l'éducation inclusive et l'emploi. Il aborde plusieurs questions connexes, telles que l'interaction entre un certain nombre de facteurs conduisant à des emplois rémunérés et le lien entre l'éducation et les différentes formes d'emploi.

## Lien entre éducation inclusive et emploi

Selon la littérature, les personnes handicapées rencontrent des difficultés pour entrer sur le marché primaire et obtenir un emploi rémunéré :

« (...) un pourcentage disproportionné d'entre elles [personnes handicapées] quittent l'école secondaire et ne travaillent pas ni ne poursuivent leurs études. [...] Nettement moins de jeunes handicapés travaillent pour un salaire après avoir quitté l'école secondaire par rapport aux jeunes de la population générale – et bien qu'ils soient moins nombreux que par le passé à gagner moins que le salaire minimum, seulement un tiers environ reçoivent une prestation liée à l'emploi » (Shandra et Hogan, 2008, p. 3).

Un certain nombre de facteurs sociaux semblent influencer ce processus. Yates et Roulstone (2013) soutiennent que la politique, le marché local et les réseaux pour l'emploi sont des facteurs critiques. Leur analyse suggère que la politique fait souvent reposer la responsabilité de l'emploi sur les épaules des jeunes handicapés. En même temps, elle n'améliore pas les structures d'emploi inaccessibles et les modèles de marché ouvert pour la formation. Les personnes handicapées reconnaissent que la perception que les employeurs ont du handicap constitue un obstacle important. Cette perception se traduit par des pratiques discriminatoires et l'attribution d'étiquettes (Shier, Graham et Jones, 2009). Outre les facteurs politiques et sociaux, la revue de la littérature a recensé plusieurs études examinant les facteurs qui influent sur les chances des personnes handicapées d'occuper un emploi, comme on le verra ci-après.

L'une des conclusions majeures est que l'éducation inclusive conduit à de meilleures opportunités en matière d'emploi. Des études longitudinales menées en Norvège indiquent que les chances de parvenir à l'indépendance économique par le biais de l'emploi étaient approximativement multipliées par deux chez les jeunes éduqués dans des environnements inclusifs par rapport à ceux éduqués dans des classes spéciales (Myklebust et Båtevik, 2005 ; Båtevik et Myklebust, 2006). D'après leurs conclusions, plus de 60 % des adolescents éduqués dans des environnements inclusifs sont parvenus à l'indépendance économique. En revanche, seulement 35 % environ y ont accédé parmi ceux qui ont reçu leur soutien éducatif dans des classes spéciales. Les chercheurs soulignent que les pratiques en matière de placement varient

d'une école à l'autre parce qu'il n'y a pas d'uniformité quant aux critères qui orientent les placements vers des environnements inclusifs ou ségrégués. Néanmoins, ils notent que le groupe de personnes handicapées qui ont été éduquées dans des environnements inclusifs ont amélioré leurs compétences formelles et ont fait plus de progrès dans l'ensemble. Sur la base de leurs constatations, ils concluent ce qui suit :

« Les analyses présentées dans cet article indiquent que le placement dans des classes spéciales présente des risques. Outre le fait que les chances d'acquérir des compétences sont faibles dans les classes spéciales, les perspectives professionnelles sont sombres pour ceux qui abandonnent ces classes par rapport à ceux qui tournent le dos aux classes ordinaires. L'implication pratique de cette constatation est que la plupart des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers devraient recevoir leur soutien spécial dans des classes ordinaires. Nous supposons que cela les encouragera à développer des compétences scolaires ou professionnelles, ce qui, en retour, améliorera leurs chances de réussite sur le plan du travail. Si ces élèves échouent, ils ont tout de même de meilleures perspectives professionnelles que s'ils avaient été scolarisés dans des classes spéciales » (Myklebust et Båtevik, 2005, p. 283).

Cette constatation est en adéquation avec l'argument exprimé par Yates et Roulstone (2013) selon lequel les écoles spécialisées ont traditionnellement de faibles attentes en matière de qualifications et de compétences.

D'autres études affirment par ailleurs que le fait d'être éduqué dans un environnement inclusif augmente les opportunités en matière d'emploi. Par exemple, l'étude de Coyle (2012), qui met l'accent sur la relation entre l'éducation à l'école et l'emploi pour les personnes malentendantes, suggère que le fait d'être éduqué dans un environnement inclusif pendant la plus grande partie de la journée scolaire, plutôt que dans un environnement séparé, augmente les chances d'occuper un emploi après l'obtention du diplôme de l'enseignement secondaire. De plus, l'étude corrélationnelle de White et Weiner (2004) indique que l'une des principales variables prédictives de l'emploi communautaire rémunéré des personnes handicapées à un degré significatif après l'école était la mesure dans laquelle celles-ci étaient incluses dans des cadres éducatifs ordinaires avec des pairs appropriés pour leur âge avant l'obtention du diplôme.

La section suivante présente les constatations sur les variables qui peuvent accroître les chances en matière d'emploi.

### *Les écoles spécialisées ont traditionnellement de faibles attentes en matière de qualifications et de compétences.*

#### **Variables qui peuvent accroître les chances en matière d'emploi**

Les publications font état d'un certain nombre de variables liées à l'éducation qui peuvent accroître les chances des personnes handicapées d'obtenir un emploi rémunéré. Par exemple, les conclusions de l'étude de Doren et Benz (1998) indiquent que la participation à deux emplois ou plus pendant les études, l'utilisation du réseau familial et amical et une bonne estime de

soi sont positivement corrélées avec l'emploi postsecondaire. D'autres études portant sur les compétences ont montré que les jeunes handicapés qui avaient des compétences scolaires élevées à la fin de leurs études secondaires (en lecture, en écriture et en mathématiques) avaient deux fois plus de chances de trouver un emploi par rapport à ceux qui avaient des compétences limitées (Benz, Yovanoff et Doren, 1997). En outre, les diplômés possédant de bonnes compétences socio-personnelles (p. ex., capacité à prendre des décisions, à suivre des instructions, à nouer des relations, etc.) sont plus susceptibles d'être intégrés harmonieusement au milieu du travail (Vilà, Pallisera et Fullana, 2007). Un certain nombre d'études suggèrent que la période qui suit la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est l'une des variables liée à l'emploi. Les premières années après la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont notamment été qualifiées de période « d'essais et erreurs » (Levine et Nourse, 1998 dans Båtevik et Myklebust, 2006, p. 40). Souvent, les personnes handicapées ne s'établissent sur le marché du travail qu'à l'aube de la trentaine.

Benz, Lindstrom et Yovanoff (2000) résumement comme suit les variables qui peuvent accroître les chances des personnes handicapées d'occuper un emploi une fois qu'elles ont obtenu leur diplôme d'études secondaires :

- « participation à des cours d'enseignement professionnel au cours des deux dernières années des études secondaires ;
- participation à une expérience professionnelle rémunérée au sein de la communauté au cours des deux dernières années des études secondaires ;

- compétences scolaires fonctionnelles (p. ex., lecture, mathématiques, écriture et résolution de problèmes), aptitude à vivre au sein de la communauté (p. ex., gestion de l'argent, accès à la communauté), aptitudes personnelles et sociales (p. ex., s'entendre avec les autres), compétences professionnelles (p. ex., intérêt pour la vie professionnelle, recherche d'emploi) ; capacité à s'autodéterminer (p. ex., défendre ses intérêts, fixer des objectifs) ;
- participation à la planification de la transition ;
- obtention du diplôme de l'enseignement secondaire ;
- absence de besoins pédagogiques continus dans les domaines fonctionnels scolaire, professionnel et personnel-social après avoir quitté l'école » (2000, p. 510).

Cette section présente les conclusions de plusieurs études qui ont examiné comment un certain nombre des facteurs susmentionnés augmentent les chances d'occuper un emploi.

### **Qualité de l'éducation et des programmes d'études**

La qualité de l'éducation reçue dans les milieux guidés par des principes d'inclusion (p. ex., placement, programme d'études, etc.) est liée à l'emploi. Pallisera, Vilà et Fullana (2012) soulignent qu'avant d'étudier comment l'éducation inclusive facilite l'inclusion sur le marché du travail, il convient d'examiner les méthodologies suivies dans l'enseignement secondaire et leur potentiel à faciliter l'emploi. Ils remarquent qu'en Espagne, il existe actuellement plus d'études portant sur le premier aspect que sur le second. Il est à noter que, bien que l'éducation

inclusive ait été identifiée comme étant un facteur important menant à l'emploi sur le marché primaire, elle n'a pas toujours fait partie des variables qui préoccupaient les chercheurs.

La qualité de l'éducation dépend de la mesure dans laquelle le programme favorise les opportunités en matière d'emploi. Benz, Lindstrom et Yovanoff (2000) notent que dans l'enseignement secondaire, le programme d'études peut soit limiter, soit augmenter les opportunités des apprenants handicapés de recevoir une éducation adaptée à leurs objectifs postsecondaires, notamment en matière d'emploi. Selon eux, les limites du programme d'études en ce qui concerne l'emploi comprennent un nombre réduit de cours facultatifs et d'expériences professionnelles communautaires organisées par l'école. Dans l'étude, les jeunes handicapés ont discuté de la façon dont ils ont vécu ces limitations. En lien avec la discussion sur les éléments du programme d'études qui pourraient mener à l'inclusion sociale postsecondaire, il y a l'argument selon lequel les formes de programmes d'études « spéciaux », adoptés ou conçus exclusivement pour les adolescents handicapés, peuvent réduire l'accès aux ressources de transition et les opportunités d'acquérir des compétences pertinentes pour l'emploi comparativement à leurs pairs non handicapés (Shandra et Hogan, 2008). Cela conduit à une autre dimension importante liée à l'inclusion sociale postsecondaire, à savoir la transition de l'école au travail, dont il est question ci-dessous.

### Services de transition

La transition de l'école au travail est un élément important du processus de construction de l'identité en tant que membre adulte de la communauté (Båtevik et Myklebust,

2006; Pallisera, Vilà et Fullana, 2012; Ebersold, 2016). Les recherches sur la transition de l'école au travail suggèrent que, bien que la transition ne suive plus un processus linéaire pour les jeunes non handicapés (p. ex., transition prolongée, mode de vie moins stable, séquence moins rigide des événements, etc.), elle est encore plus complexe pour les jeunes handicapés (Caton et Kagan, 2007). Pallisera, Vilà et Fullana (2012) définissent deux principaux axes de recherche centrés sur le rôle de l'école dans l'insertion des jeunes handicapés sur le marché du travail. Le premier porte sur les facteurs qui influencent les bonnes pratiques et cherche la façon dont l'éducation peut faciliter l'emploi des personnes handicapées. Le second consiste à étudier tous les scénarios relatifs à l'inclusion sociale, y compris l'obtention d'un emploi, et à examiner s'ils font partie du système éducatif. Il est utile d'approfondir le premier axe de recherche, qui établit un lien entre l'éducation et les opportunités en matière d'emploi.

*Les programmes d'études « spéciaux », adoptés ou conçus exclusivement pour les adolescents handicapés, peuvent réduire l'accès aux ressources de transition et les opportunités d'acquérir des compétences pertinentes pour l'emploi.*

Les services de transition sont souvent mis en œuvre par le biais de programmes de transition école/travail, qui peuvent accroître les chances des jeunes handicapés de trouver un emploi stable et à temps complet tout en bénéficiant d'avantages sociaux après l'obtention du diplôme (Shandra et Hogan, 2008). Benz, Yovanoff et Doren se sont penchés sur la question de

« l'élaboration de programmes complets et inclusifs de transition école/travail dans les communautés locales » (1997, p. 162). Ils soutiennent que les programmes locaux doivent comporter les éléments suivants :

« des options permettant de disposer de multiples parcours et calendriers; des aménagements raisonnables et des services de soutien; des indicateurs pertinents en matière de performance; une formation et une assistance technique adéquates pour tout le personnel » (*Ibid.*).

Dans les publications, la transition effectuée dans la communauté tout en continuant à fréquenter une école secondaire semble plus efficace que la transition reposant sur le milieu scolaire. L'étude de Cimerera (2010) indique que les personnes handicapées qui avaient participé à des programmes de transition au sein de la communauté lorsqu'elles fréquentaient l'école secondaire avaient tendance à garder leur emploi presque deux fois plus longtemps que celles qui avaient participé à des programmes de transition en milieu scolaire. Dans son étude, Cimerera a expliqué que la transition effectuée au sein de la communauté alors que les apprenants fréquentaient encore l'école secondaire comportait des visites d'observation en situation de travail, un échantillonnage d'emplois, des évaluations professionnelles, une adaptation du travail, des emplois rémunérés, etc. La transition en milieu scolaire comprenait une évaluation professionnelle, un enseignement direct, des simulations ou un échantillonnage d'emplois qui existent dans l'enceinte de l'école (p. ex. à la bibliothèque, au magasin général ou à la cafétéria de l'école).

Båtevik et Myklebust (2006) soutiennent les services de transition qui démarrent dans un environnement scolaire inclusif et qui sont élargis pour inclure la communauté. Voici leurs conclusions :

« une coopération étroite entre l'école et les entreprises locales permet d'offrir un enseignement plus souple et plus adaptable, ce qui augmente également les chances de réussite. L'importance d'une coopération étroite s'applique à la fois aux élèves qui ont pour objectif de terminer leurs études en ayant obtenu une qualification académique ou professionnelle complète et à ceux qui suivent une formation moins ambitieuse » (p. 50).

Les conclusions de l'étude de Pallisera, Vilà et Fullana (2012) mettent en garde contre les limites des approches de transition effectuée en milieu scolaire. Ils notent que les actions liées à la transition vers l'emploi :

- sont généralement concentrées durant la dernière année à l'école secondaire ;
- sont courtes ;
- consistent en des sessions générales présentant les différentes options après l'obtention du diplôme et les différents types d'emplois ;
- sont mises en œuvre par des enseignants spécialisés sans la participation des enseignants des classes ordinaires.

D'autres études portant sur des groupes de handicaps spécifiques confirment les résultats susmentionnés. Par exemple, Kaehne et Beyer (2008) ont constaté que les conseils sur l'emploi rémunéré pour les personnes ayant des difficultés d'apprentissage sont limités, à moins que des organisations patro-

nales ne soient impliquées. D'après leurs observations, le soutien à la transition au moment de l'obtention du diplôme est souvent inexistant. Les personnes ayant des difficultés d'apprentissage ont donc une connaissance limitée des options disponibles en matière d'emploi. Par conséquent, bon nombre d'entre elles sont placées dans des centres de jour qui ne favorisent pas l'inclusion sociale.

### Qualifications professionnelles

Les résultats de Båtevik et Myklebust (2006 ; Myklebust et Båtevik, 2005) confirment que les chances que les jeunes ayant des qualifications académiques ou professionnelles occupent un emploi permanent sont plus de 3,5 fois plus élevées que pour ceux ne possédant pas de telles compétences. Ils ajoutent que les jeunes qui n'ont pas de compétences formelles et qui ont été éduqués dans des classes ordinaires ont 2,8 fois plus de chances de parvenir à une indépendance économique que ceux qui ont été éduqués dans des classes spéciales.

L'étude longitudinale de Myklebust (2006 ; 2007) indique que les apprenants qui reçoivent un soutien spécial dans des classes inclusives (c.-à-d. un soutien limité, un soutien avec des assistants personnels et une aide technique) obtiennent davantage de qualifications professionnelles ou académiques que ceux qui ont été éduqués dans des classes spéciales. En particulier, les apprenants bénéficiant d'un soutien dans les classes inclusives ont 76 % de chances en plus d'obtenir des qualifications formelles que ceux qui reçoivent un enseignement adapté dans des classes spéciales. Les apprenants qui parviennent à suivre leur programme scolaire ont deux fois plus de chances d'acquérir des compé-

tences que les apprenants qui n'y parviennent pas durant la deuxième ou troisième année du cycle secondaire. D'après ses observations, cette tendance s'applique quel que soit le niveau fonctionnel des apprenants.

*Les apprenants bénéficiant d'un soutien dans les classes inclusives ont 76 % de chances en plus d'obtenir des qualifications formelles que ceux qui reçoivent un enseignement adapté dans des classes spéciales.*

Myklebust (2006 ; 2007) reconnaît que plusieurs études n'indiquent pas de corrélation étroite entre l'éducation inclusive et la réussite scolaire. Toutefois, en même temps, il note qu'il peut y avoir des problèmes méthodologiques qui mènent à ces constatations. Il se peut aussi qu'un certain nombre d'environnements – même s'ils sont qualifiés d'inclusifs – ne parviennent pas à mettre en œuvre des pratiques inclusives. Par exemple, une étude longitudinale réalisée par de Verdier et Ek (2014) s'est concentrée sur des études de cas d'apprenants malvoyants éduqués dans des environnements suédois ordinaires. Elle a conclu que les écoles qualifiées d'inclusives ont des services de soutien de mauvaise qualité et un personnel enseignant qui méconnaît le sens du terme « éducation inclusive » et a une connaissance limitée de l'enseignement aux apprenants handicapés. Par conséquent, ils n'ont pas d'impact positif sur la réussite scolaire des apprenants.

La section suivante présente les constatations sur le lien entre l'éducation inclusive et le marché du travail primaire.

### **Le lien entre l'éducation inclusive et le marché du travail ouvert**

D'après la revue, le fait d'être éduqué dans un environnement éducatif inclusif peut influencer le type d'emploi (c.-à-d. emploi protégé, emploi encadré, emploi ouvert et travail indépendant) des personnes handicapées. Tout d'abord, l'option de l'emploi protégé est associée à l'éducation dans des environnements spéciaux plutôt qu'inclusifs. Gill (2005) affirme que l'emploi dans des ateliers protégés non seulement empêche l'inclusion sociale des personnes handicapées, mais contribue également à leur isolement. Dans son analyse, il existe un parallèle évident entre les systèmes d'éducation spécialisée et l'emploi dans les ateliers protégés :

« Les systèmes éducatifs permettent de préparer une nouvelle génération d'employés. L'isolement des employés dans l'atelier et le lien avec cet isolement reposent sur un système éducatif subordonné qui prépare l'élève à un futur placement dans l'atelier; le parallèle entre l'éducation spécialisée et l'atelier protégé ne semble pas difficile à faire. [...] Au lieu d'acquérir des compétences professionnelles qui pourraient leur permettre de progresser vers une carrière ou leur donner la possibilité d'aller à l'université, ceux qui se trouvent dans le système d'éducation spécialisée sont poussés vers une existence en atelier qui crée l'isolement et la docilité et dans laquelle l'utilité sociale globale de l'atelier est souvent remise en question » (Gill, 2005, p. 621).

L'argument selon lequel les ateliers protégés peuvent aider à préparer les jeunes handicapés à un emploi compétitif est lié à cette discussion. La recherche à grande échelle de Cimera (2011) a rejeté cette hy-

pothèse. Sa comparaison de deux cohortes de personnes présentant des déficiences intellectuelles, l'une en emploi encadré et l'autre en emploi encadré protégé, n'a révélé aucune différence entre les deux groupes en termes de taux d'emploi. Par conséquent, Cimera soutient que les ateliers protégés n'enseignent pas de compétences qui rendent les jeunes handicapés plus employables dans la communauté.

Bien que les publications n'établissent pas adéquatement de corrélation entre les autres types d'emploi et l'éducation, on pourrait soutenir que l'éducation en milieu inclusif pourrait mener à des formes d'emploi qui ne reproduisent pas les idées sous-tendant les systèmes d'éducation spécialisée. Ces formes d'emploi pourraient inclure l'emploi encadré, l'emploi ouvert ou le travail indépendant. D'une part, l'emploi ouvert et le travail indépendant ont toujours été des options pour les personnes handicapées qui possèdent des qualifications et des compétences académiques et professionnelles (Lunt et Thornton, 1994; Pagán, 2009). Båtevik et Myklebust (2006) soutiennent que, bien qu'elles aient bénéficié d'une prise en charge spécialisée dans l'enseignement secondaire ordinaire, de nombreuses personnes handicapées sont considérées, après l'obtention de leur diplôme, uniquement comme étant des « anciens élèves qui avaient des besoins particuliers ». Elles ne se considèrent pas nécessairement comme des personnes handicapées par rapport au marché du travail. Par conséquent, ce groupe est inclus dans l'emploi ouvert ou exerce une activité indépendante. D'autre part, l'emploi encadré est apparu comme une option après l'insatisfaction à l'égard de l'emploi protégé, et il repose sur des prémisses différentes (Lunt et Thornton, 1994). Il s'agit de la prestation de services qui



aident les jeunes en les formant sur le lieu de travail et en leur apportant un soutien continu afin qu'ils obtiennent un emploi socialement accepté (compétitif, rémunéré, dans un environnement professionnel ordinaire) (Wilson, 2003; Lunt et Thornton, 1994). Le défi, comme le soutient Wilson (2003), est d'aller au-delà de l'emploi encadré et de s'assurer que les environnements professionnels effectuent les ajustements nécessaires pour que les personnes handicapées puissent travailler, plutôt que de simplement attendre d'elles qu'elles s'adaptent au contexte donné.

### Principales conclusions

Cet article a présenté des éléments indiquant qu'il existe un lien entre l'éducation inclusive et l'emploi. En particulier, les principales conclusions peuvent être résumées comme suit :

- l'éducation inclusive augmente les opportunités en matière d'emploi par rapport à l'éducation dans des environnements ségrégués ;
- une série de variables liées à l'éducation peuvent accroître les opportunités en matière d'emploi (p. ex. la qualité de l'éducation et des programmes scolaires, les services de transition et les programmes de transition école/travail, les qualifications professionnelles, les différences entre les sexes, etc.) ;
- l'éducation inclusive augmente les chances de trouver un emploi sur le marché du travail ouvert plutôt qu'un emploi protégé.

### Références

- Båtevik, F. O., & Myklebust, J. O. (2006). The Road to Work for Former Students with Special Educational Needs: Different Paths for Young Men and Young Women? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 8(1), 38–52.
- Benz, M., Lindstrom, L., & Yovanoff, P. (2000). Improving Graduation and Employment Outcomes of Students with Disabilities: Predictive Factors and Student Perspectives. *Exceptional Children*, 66(4), 509–529.
- Benz, M., Yovanoff, P., & Doren, B., (1997). School-To-Work Components that Predict Postschool Success for Students with and without Disabilities. *Exceptional Children*, 63(2), 151–165.
- Caton, S., & Kagan, C. (2007). Comparing transition expectations of young people with moderate learning disabilities with other vulnerable youth and with their non-disabled counterparts. *Disability & Society*, 22(5), 473–488.
- Cimera, R. E. (2010). Can Community-Based High School Transition Programs Improve the Cost-Efficiency of Supported Employment? *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 33(1), 4–12.
- Cimera, R. E. (2011). Does being in sheltered workshops improve the employment outcomes of supported employees with intellectual disabilities? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 35(1), 21–27.
- Coyle, J. L. (2012). *Identifying In-School Predictors of Postsecondary Success for Students with Hearing Impairments*. Thèse de doctorat, Western Michigan University. Disponible auprès de ProQuest Dissertations and Theses. (No d'accèsion AAT 3536213)
- de Verdier, K., & Ek, U. (2014). A Longitudinal Study of Reading Development, Academic Achievement, and Support in Swedish Inclusive Education for Students with Blindness or Severe Visual Impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 108(6), 461–472.

- Doren, B., & Benz, M. (1998). Employment Inequality Revisited. Predictors of Better Employment Outcomes for Young Women with Disabilities in Transition. *The Journal of Special Education, 31*(4), 425–442.
- Ebersold, S. (2016). Youth with Disabilities and Transition to Adulthood. In P. Devlieger, B. Miranda-Galarza, S. E. Brown et M. Strickfaden (Eds.), *Rethinking Disability: World Perspectives in Culture and Society*, (pp. 349-366). Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Gill, M. (2005). The myth of transition: contractualizing disability in the sheltered workshop. *Disability & Society, 20*(6), 613–623.
- Kaehne, A., & Beyer, S. (2008). Carer Perspectives on the Transition of Young People with Learning Disabilities to Employment. *Journal on Developmental Disabilities, 14*(1), 95–104.
- Lunt, N., & Thornton, P. (1994). Disability and employment: towards an understanding of discourse and policy. *Disability & Society, 9*(2), 223–238.
- Myklebust, J. O. (2006). Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *British Journal of Special Education, 33*(2), 76–81.
- Myklebust, J. O. (2007). Diverging paths in upper secondary education: competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education, 11*(2), 215–231.
- Myklebust, J. O. & Båtevik, F. O. (2005). Economic independence for adolescents with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education, 20*(3), 271–286.
- Pagán, R. (2009). Self-employment among people with disabilities: evidence for Europe. *Disability & Society, 24*(2), 217–229.
- Palliserà, M., Vilà, M., & Fullana, J. (2012). Beyond school inclusion: secondary school and preparing for labour market inclusion for young people with disabilities in Spain. *International Journal of Inclusive Education, 16*(11), 1115–1129.
- Shandra, C. L., & Hogan, D. (2008). School-to-work program participation and the post-high school employment of young adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation, 29*(2), 117–130.
- Shier, M., Graham, J., & Jones, M. (2009). Barriers to Employment as Experienced by Disabled People: A Qualitative Analysis in Calgary and Regina, Canada. *Disability & Society, 24*(1), 63–75.
- Vilà, M., Palliserà, M., & Fullana, J. (2007). Work integration of people with disabilities in the regular labour market: What can we do to improve these processes? *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 32*(1), 10–18.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, N., & Levin, P. (2005). *After High School: A First Look at the Postschool Experiences of Youth with Disabilities. A Report From the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Menlo Park, Californie: SRI International.
- White, J., & Weiner, J. S. (2004). Influence of least restrictive environment and community based training on integrated employment outcomes for transitioning students with severe disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation, 21*, 149–156.
- Wilson, A. (2003). "Real Jobs", "Learning Difficulties" and Supported Employment. *Disability & Society, 18*(2), 99–115.
- Yates, S., & Roulstone, A. (2013). Social policy and transitions to training and work for disabled young people in the United Kingdom: neo-liberalism for better and for worse? *Disability & Society, 28*(4), 456–470.

Ce texte est un extrait du rapport suivant : Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2018. *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature [Preuves du lien entre l'éducation inclusive et l'inclusion sociale : revue de la littérature]*. (S. Symeonidou, éd.). Odense, Danemark. [www.european-agency.org/resources/publications/evidence-literature-review](http://www.european-agency.org/resources/publications/evidence-literature-review)

Ceci est la traduction d'un texte original en anglais. En cas de doute quant à l'exactitude des informations fournies dans la traduction, veuillez vous reporter au texte original anglais.

L'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*) est un organisme indépendant et autonome. L'Agence est cofinancée par les ministères de l'éducation de ses pays membres ainsi que par la Commission européenne par l'intermédiaire d'une subvention de fonctionnement dans le cadre du programme pour l'éducation Erasmus+ (2014-2020) de l'Union européenne (UE).

Les opinions exprimées dans le présent document ne représentent pas nécessairement la position officielle de l'Agence, de ses pays membres ou de la Commission. La Commission ne peut être tenue responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations contenues dans le présent document.

© European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2018



**EUROPEAN AGENCY**  
for Special Needs and Inclusive Education

[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)



Cofinancé par le  
programme Erasmus+  
de l'Union européenne

Le soutien apporté par la Commission européenne à la production de la présente publication ne vaut en rien approbation de son contenu, qui reflète uniquement le point de vue des auteurs ; la Commission ne peut être tenue responsable d'une quelconque utilisation qui serait faite des informations contenues dans la présente publication.

Aline Tessari Veyre

## L'apprentissage à l'âge adulte : un vecteur d'insertion professionnelle

### Résumé

*Les personnes présentant une déficience intellectuelle manifestent un grand intérêt pour l'apprentissage à l'âge adulte. Quand on les questionne, elles invoquent de nombreux projets et se disent prêtes à entreprendre ces apprentissages notamment dans le but d'améliorer leur participation sociale et leur insertion professionnelle. Pourtant, les opportunités de réaliser leurs souhaits restent rares. Par exemple, les formations professionnelles certifiantes conçues à l'intention de ce public et qui utilisent du matériel didactique adapté sont encore peu développées.*

### Zusammenfassung

*Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung zeigen oft grosses Interesse an der Erwachsenenbildung. Werden sie zum Thema befragt, berichten sie über zahlreiche Projekte und zeigen die Bereitschaft, entsprechende Lehrgänge zu absolvieren, insbesondere weil sie sich dadurch eine verbesserte soziale Teilhabe und berufliche Integration erhoffen. Konkrete Möglichkeiten, diese Wünsche umzusetzen, sind jedoch rar. So werden beispielsweise bisher kaum zertifizierende Berufsausbildungen angeboten, die auf dieses Publikum zugeschnitten sind und angepasstes didaktisches Material verwenden.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/r2019-03-04](http://www.szh-csps.ch/r2019-03-04)

### Introduction

L'accès au marché de l'emploi requiert des qualifications de plus en plus élevées (OCDE, 2013). Le développement et le renforcement des compétences à l'âge adulte se pose comme un impératif pour répondre aux exigences d'une société moderne dans laquelle la connaissance et le capital humain sont des ressources centrales, au même titre que les richesses du sol et les matières premières. La promotion des compétences est, par ailleurs, un objectif qui va de pair avec une meilleure intégration tant dans le monde professionnel que social (Kaiser, 2009). Une définition de la notion d'apprentissage à l'âge adulte est proposée au début de cet article. Ensuite, deux recherches menées récemment sont présentées. La première s'intéresse aux expériences et aux perceptions que les per-

sonnes présentant une déficience intellectuelle (DI) ont de l'apprentissage à l'âge adulte. La seconde, encore en cours, vise à élaborer une formation professionnelle continue répondant aux besoins des personnes avec une DI.

### Apprendre à l'âge adulte : pourquoi et pour qui ?

L'apprentissage à l'âge adulte renvoie à l'apprentissage sous toutes ses formes et à tous les âges (Faure et al., 1972). Il est également connu sous le terme d'éducation des adultes, d'éducation ou d'apprentissage tout au long de la vie (Fejes, 2014). Il remplit de nombreuses fonctions (O'Brien et al., 2009). Sur un plan personnel, il permet aux individus de s'épanouir et d'assouvir leur désir de curiosité. Il favorise également la participation active de la personne

dans de nombreux domaines, notamment celui de l'emploi. Sur le plan social, il permet aux individus de rester performants et compétitifs tout en s'adaptant aux différents changements sociaux.

D'un point de vue structurel, le concept d'apprentissage à l'âge adulte permet de définir les politiques de formation et leur mise en œuvre (Commission Européenne, 2001). Le droit à l'éducation à l'âge adulte est du reste reconnu par la Convention relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006), qui impose aux États Parties de développer un système éducatif répondant aux besoins des individus tout au long de la vie (article 24). Des formations devraient pouvoir être proposées à tous et sans discrimination d'âge.

### **Perceptions et expériences de personnes présentant une déficience intellectuelle**

Nos travaux antérieurs<sup>1</sup> nous ont permis de constater que lorsqu'on les interroge, les personnes présentant une DI manifestent de l'intérêt pour l'acquisition de nouvelles connaissances (Petitpierre, Gremaud, Tessari Veyre, & Bruni, 2016). Dans cette étude, 60 entretiens ont été menés avec des personnes âgées de 18 à 72 ans et présentant une DI légère à modérée. Les participants ont été recrutés par l'entremise de sept établissements socio-éducatifs partenaires de la recherche<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Pour une présentation complète de la recherche: voir [www.deficiences-intellectuelles.ch](http://www.deficiences-intellectuelles.ch)

<sup>2</sup> Les Ateliers de la Glâne (FR), la Cité du Genève (VD), Eben-Hézer Lausanne (VD), les Établissements Publics pour l'Intégration (GE), l'Espérance (VD), la Fondation Les Perce-Neige (VD), la Fondation Renée Delafontaine (VD), la Fondation valaisanne en faveur des personnes handicapées mentales (VS).

Les questions abordées lors de l'entretien se concentraient sur les apprentissages réalisés durant la période scolaire (1) ainsi qu'à l'âge adulte (2). Finalement, les participants ont été interrogés sur leur sentiment d'être apprenant et sur leurs projets d'apprentissage (3). Tous les types d'apprentissage mentionnés par les participants ont été retenus pour l'analyse qu'ils soient formels, non formels ou encore informels. Les apprentissages formels sont impulsés par les systèmes officiels de formation. Organisés autour d'objectifs précis, ils débouchent sur une certification (OCDE, 2001). Les apprentissages non formels, également dispensés par des organismes officiels, ne débouchent pas sur une certification reconnue, même s'ils sont structurés sous forme de cours ou sur la base d'objectifs explicites, par exemple certains cours de formation continue (*Ibid.*, 2001). Les apprentissages informels sont ceux qui s'effectuent généralement de manière non structurée et non intentionnelle dans des activités de la vie quotidienne liées au travail (*Ibid.*, 2001).

### **Apprentissages réalisés durant la période scolaire**

Durant la période scolaire, les personnes présentant une DI estiment avoir réalisé de multiples apprentissages en lien avec la lecture, l'écriture ou encore les mathématiques. Lorsqu'on leur demande si elles mobilisent ces apprentissages à l'âge adulte, la majorité répond par l'affirmative. La lecture et l'écriture sont majoritairement employées dans des activités de loisir. Ainsi les personnes expliquent lire volontiers des livres sur les animaux ou des romans d'amour. Ils relatent également écrire des histoires, des poèmes d'amour ou encore des cartes postales. En ce qui concerne les mathématiques, elles sont principalement

mobilisées dans les activités de la vie quotidienne. Ainsi elles sont utiles pour « faire un souper pour sept personnes », « mettre la table » ou encore « pour savoir combien d'argent il reste ». Les connaissances acquises durant cette période ne permettent cependant qu'une emprise très relative sur le monde, notamment en raison du décalage entre le niveau de compétences que les personnes ont réussi à atteindre et l'exigence des tâches qui se posent aux adultes.

*Aucun apprentissage formel, c'est-à-dire susceptible d'être valorisé par une certification, n'a été mentionné par les personnes interviewées.*

#### **Apprentissages réalisés à l'âge adulte**

À l'âge adulte, tous les répondants (N = 60) expriment le sentiment d'avoir réalisé un ou plusieurs apprentissages. Les contextes dans lesquels ces apprentissages ont été réalisés sont principalement en lien avec le travail, la vie quotidienne et les activités de loisirs. Une participante raconte ainsi sa journée: « Mon travail, c'est la lingerie: plier les linges, mettre dans les chariots et puis faire la calandre et puis bien ranger et mettre dans les bons chariots ». Une autre explique: « On apprend [à traiter] les commandes, c'est quand les clients ils choisissent les boissons chaudes ou froides. On sert les cafés, je sers les Cocos, les jus de pommes parfois et plein de choses. Moi je fais beaucoup, beaucoup de vaisselle, j'en ai un peu marre ». D'autres contextes, comme l'usage des technologies numériques ou la vie communautaire et citoyenne, sont mentionnés, mais ils jouent un rôle plus margi-

nal. L'analyse montre que les apprentissages mentionnés sont uniquement de nature non formelle et informelle. Aucun apprentissage formel, c'est-à-dire susceptible d'être valorisé par une certification, n'a été mentionné par les personnes interviewées.

#### **Sentiment d'être apprenant et projets d'apprentissage**

La grande majorité des personnes interviewées (N = 53 sur 60) se considèrent encore comme étant en mesure d'apprendre. Un participant déclare: « Disons que j'ai dit que je sais pas tout, mais je sais que jusqu'à ma mort j'apprendrai. Je sais pas, c'est un peu la suite de la vie, c'est d'apprendre tous les jours ». Deux participants ont cependant exprimé une opinion clairement négative sur cette question, et cinq avaient des avis fluctuants. Parmi les participants réceptifs à l'idée d'apprendre tout au long de la vie, huit ont formulé des réserves, estimant que les possibilités dépendent de conditions personnelles et/ou contextuelles spécifiques. Une participante explique, par exemple, que le vieillissement impacte ses compétences à apprendre: « Maintenant, c'est difficile d'apprendre. Non mais j'arriverai, mais un petit peu, moins qu'avant ». Disposer de soutiens adaptés est également perçu comme une nécessité: « Oui c'est possible mais avec quelqu'un ». Trois quarts des personnes interrogées (N = 47) confirment avoir des projets d'apprentissage et formulent des envies précises. Au total, 159 souhaits d'apprentissage ont été évoqués. Les personnes expriment 2,65 projets en moyenne (min = 1 ; max = 9). Les participants souhaitent majoritairement réaliser des apprentissages liés à des activités de loisirs. Néanmoins, un tiers des projets d'apprentissage visent l'acquisition et le perfectionnement d'habiletés concep-

tuelles (lecture, écriture, mathématiques, etc.) ou sont liés au développement des compétences professionnelles. Par exemple, un participant souhaiterait « apprendre des fois à faire d'autres choses dans mon travail, varier un petit peu ». Une autre déclare : « Je voudrais apprendre à mieux écrire et mieux lire » afin de « travailler mieux au tea-room ».

Les différents résultats de la recherche ont permis de mettre en évidence le fait que les participants, malgré des parcours d'apprentissage parfois bousculés, se perçoivent toujours comme des apprenants potentiels à l'âge adulte. Ils perçoivent les bénéfices possibles de la formation et sont conscients de l'utilité des apprentissages. Les bénéfices qu'ils entrevoient se situent principalement sur le plan personnel.

### **La formation Math+ : un exemple de formation professionnelle et continue**

Ce projet<sup>3</sup> fait partie d'une recherche, actuellement en cours, de plus grande envergure intitulée « Les apprentissages au cœur du travail ». Il a pour but de diversifier l'offre de formation continue proposée par l'Atelier d'Appui et de Perfectionnement, centre de formation continue de la Cité du Genève<sup>4</sup>. Cet atelier propose, depuis 2009, des formations continues adaptées aux personnes résidant et/ou travaillant dans l'éta-

blissement. Les thématiques abordées dans les cours sont multiples. Elles visent autant l'acquisition de compétences de base, comme l'orientation spatiale et temporelle, que de compétences pratiques au travers notamment de cours sur la sécurité ou encore le renforcement des compétences relationnelles et sociales avec des cours liés à la gestion des émotions. En lien direct avec les besoins exprimés par la personne ou par son accompagnant, les cours visent à développer et maintenir des compétences en améliorant le savoir, le savoir-être et le savoir-faire. La formation Math+ a pour but de soutenir le développement des habiletés en numératie des personnes adultes présentant une déficience intellectuelle sur leur lieu de travail.

Les habiletés numériques font partie des compétences-clés à maîtriser pour s'insérer socialement et professionnellement de manière durable. En effet, à tout moment, dans la vie quotidienne ou au travail, le recours aux notions mathématiques est nécessaire. Lire l'heure, prendre le train en suivant un horaire précis ou encore payer sont autant d'activités dans lesquelles les habiletés numériques doivent être mobilisées. La numératie renvoie aux compétences fonctionnelles au-delà de l'activation de simples connaissances scolaires. Elles correspondent à la manière dont la personne interprète, analyse, comprend et communique les informations dans la vie réelle (Marr & Hagston, 2007).

La formation Math+, développée et testée dans la recherche, a été construite en collaboration avec les deux enseignantes (cf. note 3). Une méthodologie particulière a été employée afin d'élaborer des contenus de formation axés sur le niveau de connaissance des travailleurs et répondant aux besoins de perfectionnement découlant de

<sup>3</sup> La formation Math+ s'insère dans un projet de plus grande envergure intitulé : « Les apprentissages au cœur du travail », financé par la Fondation Eben-Hézer. Placé sous la responsabilité scientifique de la Prof. Geneviève Petitpierre, il s'appuie sur la collaboration des nombreux professionnels de la Cité du Genève, plus particulièrement Mmes Sarah Henry et France Pouyt et MM. Pascal Magnenat et Éric Porcher.

<sup>4</sup> [www.eben-hezer.ch/accueil-cite-du-genevrier.html](http://www.eben-hezer.ch/accueil-cite-du-genevrier.html)

l'écart entre ce niveau et les exigences des tâches réalisées dans les contextes professionnels. Trois étapes de travail ont été suivies.

### Étape 1 : Identification du niveau de compétences initial

Afin d'identifier précisément leurs forces et difficultés dans la maîtrise des nombres, des évaluations initiales ont été menées auprès de huit travailleurs, âgés de 22 à 54 ans, travaillant dans les ateliers « Bijoux » et « Boulangerie ». Le test Tedi-math (Van Nieuwenhoven, Grégoire, & Noël, 2001) a été employé pour mener ces évaluations. Cet outil standardisé est usuellement utilisé pour le diagnostic des troubles numériques et du calcul chez les enfants (cinq à huit ans). Il se compose de six épreuves permettant d'évaluer les habiletés : de comptage (1), de dénombrement (2), de compréhension du système numérique (3), liées aux opérations logiques piagétienne (sériation, classification, conservation, inclusion et décomposition additive) (4) et aux opérations d'addition, de soustraction et de multiplication (5) ainsi qu'aux estimations de grandeur (6). Dans le cadre de la recherche, le

matériel du test a été adapté afin qu'il respecte l'âge chronologique des travailleurs et réfère au contexte professionnel du répondant. Par exemple, les images d'animaux prévues dans les planches des épreuves de dénombrement ont été remplacées par des images d'objets utilisés dans le contexte professionnel des personnes évaluées, comme des perles ou des viennoiseries (Fig. 1). Ces évaluations ont permis de mettre en évidence un profil des forces et faiblesses pour chaque apprenant. Elles ont été complétées par des observations directes menées sur le lieu de travail des personnes concernées.

### Étape 2 : Définition des objectifs du programme de formation

La définition des objectifs du programme de formation s'est appuyée sur l'analyse détaillée de tâches usuellement effectuées par les travailleurs dans leur champ professionnel. Pour chaque atelier, les maîtres socioprofessionnels ont complété un questionnaire dans lequel il leur a été demandé de choisir et d'analyser cinq tâches en suivant le modèle de l'analyse hiérarchique de la tâche (Annett & Stanton, 2000). Les cri-

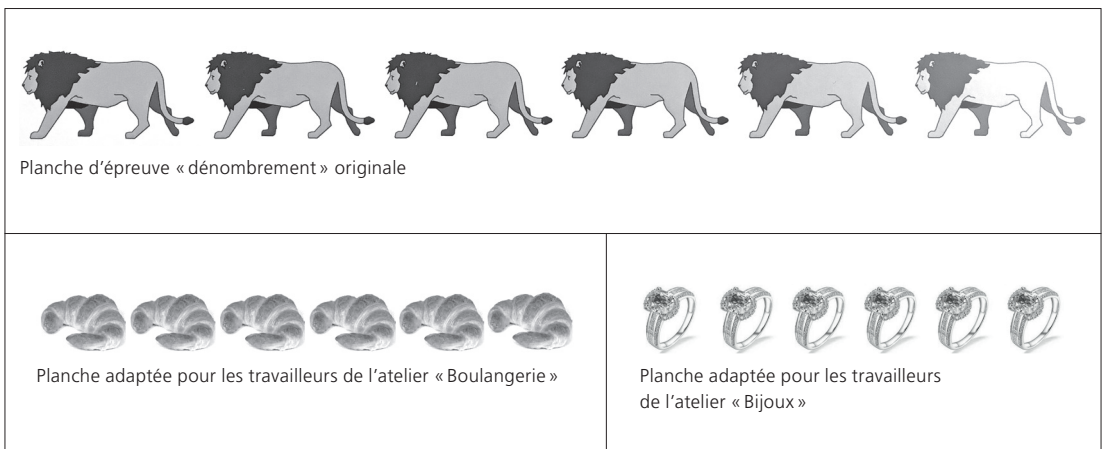


Figure 1 : Exemple d'adaptations du matériel du test Tedi-math (Van Nieuwenhoven, Grégoire, & Noël, 2001)



tères ayant présidé à la sélection des tâches étaient les suivants : 1. la tâche devait être réalisée par une majorité de travailleurs ; 2. elle était jugée importante par le personnel d'encadrement ; 3. et était réalisée de façon répétée au sein de l'atelier. Elles ont été analysées sous l'angle des compétences nécessaires pour les réaliser, dans différents domaines, notamment celui de la numérotation.

### Étape 3 : Élaboration du contenu de la formation et mise à l'épreuve

Sur la base des étapes précédentes, le contenu de la formation a été élaboré. Il s'appuie sur les principes concourant à un enseignement plus efficace des mathématiques auprès des personnes présentant une DI (Hudson & Miller, 2006 ; Faragher & Clarke, 2014) :

- Chaque séance a été détaillée dans des fiches didactiques en termes d'objectifs spécifiques et de matériel. Les objectifs ont été définis de façon individuelle.
- Les méthodes d'enseignement sont variées et adaptées aux connaissances et concepts transmis ainsi qu'au profil des apprenants. Par exemple, un enseignement explicite a été utilisé lorsque le contenu se référait aux faits numériques et aux procédures. Tandis qu'une approche constructiviste a été employée lorsqu'il s'agissait de travailler le sens du nombre.
- Le matériel pédagogique utilisé est semblable à celui habituellement employé dans des activités quotidiennes ou professionnelles. L'apprentissage de façon située, au cœur de l'activité et en connexion étroite avec la vie quotidienne, a été privilégié. Il facilite le transfert et la généralisation des compétences.

- L'entraînement visait l'utilisation fonctionnelle des mathématiques. L'avantage de ce type de procédure réside dans le fait qu'elle permet de stimuler et motiver l'apprenant. Par exemple, il a été demandé aux participants travaillant dans l'atelier « Boulangerie » de disposer un nombre défini de verrines sur une plaque sur la base d'une consigne orale, écrite ou d'une photo. Les travailleurs de l'atelier « Bijoux », quant à eux, ont dû dénombrer des collections de perles et reproduire des enchaînements plus ou moins complexes impliquant de décomposer une certaine quantité de perles, en plusieurs sous-ensembles (Fig. 2).

*L'apprentissage de façon située, au cœur de l'activité et en connexion étroite avec la vie quotidienne, a été privilégié.*

La formation a été introduite auprès de deux groupes de trois et quatre travailleurs présentant une DI. Elle s'étale sur une durée de 14 semaines, à raison de deux séances de 1 heure 30 par semaine en moyenne. Le devis de recherche choisi pour mesurer les effets de la formation appartient à la famille des protocoles expérimentaux à cas unique (Petitpierre & Lambert, 2014). Le protocole de changement de critère a été utilisé. Il est le plus adéquat pour évaluer les effets d'une intervention sur les habiletés individuelles dans un contexte d'amélioration progressive d'un comportement déjà présent dans le répertoire de la personne. Il permet de rendre compte des performances avant l'intervention (ligne de base) et pendant l'intervention au fur et à mesure du rehaussement du niveau de difficulté de la formation.

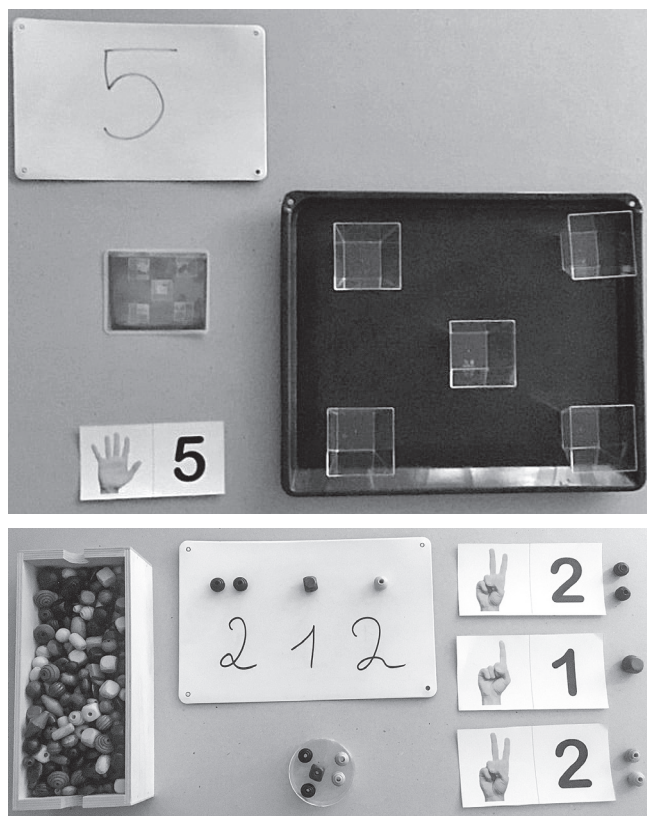


Figure 2 : Exemples de matériel utilisé dans la formation Math+

### Conclusion

Pour les personnes présentant une DI, l'apprentissage à l'âge adulte s'impose comme une solution pour faire face aux nouveaux défis à relever durant cette période de vie : que ce soit pour se perfectionner, pour acquérir de nouvelles compétences professionnelles, pour satisfaire une curiosité ou encore pour combler des connaissances non acquises durant la période scolaire. Les opportunités de formation étroitement articulées à la vie professionnelle sont toutefois rares. Analyser les tâches proposées dans les contextes professionnels permet d'identifier les contenus des formations et de proposer un enseignement connecté à la vie

professionnelle. De plus, établir le profil des forces et faiblesses des personnes directement concernées offre la possibilité d'identifier les stratégies utilisées et de les renforcer lors de la formation. Un accompagnement adéquat ainsi que des mesures d'accompagnement individualisées permettent de faciliter les apprentissages. Quant à leur pérennisation, elle est fortement liée à la possibilité pour la personne de pouvoir mobiliser ses nouveaux savoirs sur sa place de travail, dans les jours et les semaines qui suivent.

### Références

- Annett, J., & Stanton, N. A. (Eds.). (2000). *Task analysis*. New-York (NY): Taylor & Francis.
- Commission Européenne. (2001). *Réaliser un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie*. Récupéré de [www.iriv-vaeb.net/fichiers/Ressources%20Europe/UE%202001%20Former%20et%20educuer%20tout%20au%20long%20de%20la%20vie.pdf](http://www.iriv-vaeb.net/fichiers/Ressources%20Europe/UE%202001%20Former%20et%20educuer%20tout%20au%20long%20de%20la%20vie.pdf)
- Faragher, R., & Clarke, B. (2014). *Educating Learners with Down Syndrome: Research, Theory, and Practice with children and adolescent*. Abingdon, England: Routledge.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnama, M., & Ward, F. C. (1972). *Apprendre à être*. Récupéré de [http://unesdoc.unesco.org/images/0013/0013\\_29/132982f.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0013/0013_29/132982f.pdf)
- Fejes, A. (2014). Lifelong learning and employability. In G. Zarifis & M. Gravani (Eds.) *Challenging the 'European area of lifelong learning': A critical response* (pp. 99-107). Dordrecht: Springer.
- Hudson, P. P., & Miller, S. P. (2006). *Designing and Implementing Mathematics Instruction for Students With Diverse Learning Needs*. Boston, MA: Pearson Education.

- Kaiser, H. (2009). *Éléments constitutifs d'un concept pour la promotion des compétences en numératie*. Zurich, Suisse: Fédération suisse pour la formation continue.
- Marr, B., & Hagston, J. (2007). *Thinking beyond numbers: learning numeracy for the future workplace*. Adelaide, Australia: NCVET.
- O'Brien, P., Shevlin, M., O'Keefe, M., Fitzgerald, S., Curtis, S., & Kenny, M. (2009). Opening up a whole new world for students with intellectual disabilities within a third level setting. *British Journal of Learning Disabilities*, 37(4), 285-292.
- Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE). (2001). *L'apprentissage tout au long de la vie: aspects économiques et financiers*. Édition OCDE. Récupéré de [www.oecd-ilibrary.org/education/l-apprentissage-tout-au-long-de-la-vie-aspects-economiques-et-financiers\\_9789264295865-fr](http://www.oecd-ilibrary.org/education/l-apprentissage-tout-au-long-de-la-vie-aspects-economiques-et-financiers_9789264295865-fr)
- Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE). (2013). *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013: Premiers résultats de l'évaluation des compétences des adultes*. Récupéré de [www.oecd.org/fr/competences/piaac/Skills%20\(FR\)--eBook\\_Final\\_BàT\\_06%20dec%202013\).pdf](http://www.oecd.org/fr/competences/piaac/Skills%20(FR)--eBook_Final_BàT_06%20dec%202013).pdf)
- Organisation des Nations Unies (ONU). (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Récupéré de [www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyToolNo15\\_fr.pdf](http://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyToolNo15_fr.pdf)
- Petitpierre, G., & Lambert, J.-L. (2014). Les protocoles expérimentaux à cas unique dans le champ de la déficience intellectuelle. In G. Petitpierre & B.-M. Martini-Willemin (Eds.), *Méthodes de recherche dans le champ de la déficience intellectuelle: Nouvelles postures et nouvelles modalités* (pp. 57-102). Berne, Suisse: Peter Lang.
- Petitpierre, G., Gremaud, G., Veyre, A., & Bruni, I. (2014). *Les apprentissages à l'âge adulte, ce qu'en disent les personnes avec une déficience intellectuelle*. Récupéré de [www.deficiences-intellectuelles.ch/resources/brochure.pdf](http://www.deficiences-intellectuelles.ch/resources/brochure.pdf)
- Van Nieuwenhoven, C., Grégoire, J., & Noël, M.-P. (2001). *Le TEDI-MATH: Test Diagnostique des compétences de base en mathématiques*. Paris, France: ECPA.

Aline Tessari Veyre  
 Département de pédagogie spécialisée,  
 Université de Fribourg  
 Haute école de travail social et de la santé, EESP, HES-SO  
[aline.tessari@eesp.ch](mailto:aline.tessari@eesp.ch)



Marie-Laure Kaiser

## La dyspraxie : état des connaissances et recommandations de bonnes pratiques

### Résumé

*Les enfants avec une dyspraxie présentent des difficultés dans les activités nécessitant une coordination motrice qui interfèrent notamment avec les acquisitions scolaires. La dyspraxie constitue un trouble neuro-développemental qui touche 6 à 7 % des enfants dont les conséquences se situent tant au niveau scolaire, socio-émotionnel que somatique. Il apparaît donc important de dépister ce trouble afin d'offrir une prise en charge adéquate y compris dans le cadre scolaire. L'apprentissage de l'écriture manuelle constitue fréquemment un problème et l'introduction de l'ordinateur une question. Cet article propose quelques pistes de réflexion et d'action sur cette interrogation.*

### Zusammenfassung

*Kinder mit Dyspraxie haben oft Schwierigkeiten bei Tätigkeiten, die motorische Koordination erfordern. Dies beeinträchtigt insbesondere das schulische Lernen. Dyspraxie ist eine entwicklungsneurologische Störung, von der sechs bis sieben Prozent aller Kinder betroffen sind und deren Folgen sich im schulischen, sozio-emotionalen wie auch somatischen Bereich zeigen. Es ist wichtig, diese Störung frühzeitig zu erkennen, um eine angepasste Versorgung – auch im schulischen Rahmen – aufgleisen zu können. Oft bereitet das Erlernen der Handschrift Probleme und die Frage der Nutzung eines Computers steht im Raum. Im nachfolgenden Artikel werden verschiedene Ideen und Ansätze zu dieser Frage diskutiert.*

**Permalink :** [www.szh-csps.ch/r2019-03-05](http://www.szh-csps.ch/r2019-03-05)

### Introduction

La dyspraxie est un trouble neuro-développemental affectant la réalisation d'activités nécessitant une coordination motrice. Elle touche 6 à 7 % des enfants et plus fréquemment les garçons que les filles. En effet, dans un groupe d'enfants présentant une dyspraxie, la proportion de garçons peut être de deux à sept fois plus importante que les filles. La dyspraxie est en général diagnostiquée dès l'âge de cinq ans mais selon les recommandations européennes, elle peut déjà l'être dès l'âge de trois ans. Dans ce cas, le diagnostic doit être basé sur deux évaluations dans un intervalle d'au minimum trois mois (Blank, 2012).

La dyspraxie est appelée différemment dans les études scientifiques et dans le *Manuel diagnostique des maladies mentales*, version francophone (DSM-V) (APA, 2015), il s'agit du trouble développemental de la coordination (TDC). Dans la version francophone précédente du DSM (DSM-IV-TR) (APA, 2004), il s'agissait du trouble d'acquisition de la coordination. Ce terme a été modifié afin de correspondre de manière plus adéquate à la terminologie anglo-saxonne *developmental coordination disorder* en vigueur depuis 1994. L'expertise de l'INSERM (2019) comme les guidelines européennes (Blank, 2012) ont décidé de considérer comme synonymes le TDC et la dyspraxie.

### Quelles sont les difficultés des enfants avec une dyspraxie à l'école et à la maison ?

Dans le cadre scolaire, les enfants présentant une dyspraxie peuvent rencontrer des difficultés dans les activités de motricité fine comme le bricolage ou l'écriture, et sont aussi en difficulté pour tirer un trait à la règle, ranger des fiches dans une fourre ou employer un compas. L'habillage, l'utilisation des services pour manger ou encore se laver les dents constituent des activités qui peuvent poser problèmes. Les parents observent une lenteur et/ou une difficulté réelle à coordonner les mouvements pour réaliser l'activité. Ces enfants peuvent également présenter des difficultés dans les activités de motricité globale, comme les jeux de balles, les sauts ou les activités de grimpe ainsi que dans certaines activités de loisirs comme l'apprentissage d'un instrument de musique ou la rythmique.

### Comment est établi le diagnostic ?

Lorsque les enseignant-e-s et/ou les parents constatent des difficultés dans un ou des domaines susmentionnés, ils peuvent contacter le-la pédiatre qui, pour établir le diagnostic, fera appel, le plus souvent, à une ergothérapeute. En effet, le diagnostic doit être établi sur la base d'un recueil d'informations issues de différent-e-s professionnel-le-s afin de documenter les critères diagnostiques du DSM-V (APA, 2015, p. 86) :

« A. L'acquisition et l'exécution de bonnes compétences de coordination motrice sont nettement inférieures au niveau escompté pour l'âge chronologique du sujet compte tenu des opportunités d'apprendre et d'utiliser ces compétences. Les difficultés se traduisent par de la maladresse (p. ex. laisser échapper ou heurter des objets), ainsi

que de la lenteur et de l'imprécision dans la réalisation de tâches motrices (p. ex. attraper un objet, utiliser des ciseaux ou des couverts, écrire à la main, faire du vélo ou participer à des sports).

B. Les déficiences des compétences motrices du critère A interfèrent de façon significative et persistante avec les activités de la vie quotidienne correspondant à l'âge chronologique (p. ex. les soins et l'hygiène personnels) et ont un impact sur les performances universitaires/scolaires, ou les activités préprofessionnelles et professionnelles, les loisirs et les jeux.

C. Le début des symptômes date de la période développementale précoce.

D. Les déficiences des compétences motrices ne sont pas mieux expliquées par un handicap intellectuel (un trouble du développement intellectuel) ou une déficience visuelle et ne sont pas imputables à une affection neurologique motrice (p. ex. une infirmité motrice cérébrale, une dystrophie musculaire, une maladie dégénérative) ».

Pour le premier critère, l'évaluation des compétences motrices est réalisée au moyen d'un test de la motricité standardisé. Le test le plus couramment employé est la Batterie d'évaluation du mouvement-2 (Marquet-Doléac, Soppelsa, & Albaret, 2016). Les ergothérapeutes sont en général formé-e-s à l'administrer.

Le deuxième critère, le-la pédiatre et/ou l'ergothérapeute va investiguer, durant un entretien, l'impact des déficits de coordination motrice sur les activités de l'enfant. Elles-ils peuvent utiliser des questionnaires standardisés.

Le troisième critère est documenté lors d'un entretien anamnestique avec les parents tandis que le quatrième critère néces-

site un examen pédiatrique ou neuropédiatrique permettant d'exclure des maladies ou troubles neurologiques.

### *Les causes de la dyspraxie ne sont actuellement pas connues.*

#### **Quels sont les causes et les facteurs de risque de la dyspraxie ?**

Les causes de la dyspraxie ne sont actuellement pas connues, bien que l'hypothèse d'un dysfonctionnement neurologique est investiguée. Les facteurs de risques sont par contre connus.

La prématurité (< 32 semaines) et/ou un faible poids à la naissance (< 1500g) constituent les facteurs de risque les plus importants (Zwicker et al., 2013). En effet, le pourcentage d'enfants avec un TDC dans une cohorte d'enfants né-e-s prématurément et/ou avec un faible poids se situe entre 32 et 42 %.

Le syndrome d'alcoolisme foetal est un autre facteur de risque. Les enfants présentant ce syndrome ont plus de risque d'avoir des déficits de l'équilibre (Lucas et al., 2014).

Enfin, les garçons sont plus à risque que les filles d'être atteints d'une dyspraxie (APA, 2015). En effet, dans un groupe d'enfants avec une dyspraxie, les garçons sont deux à sept fois plus représentés que les filles. Il est difficile de donner une explication à ce constat si ce n'est que parmi les enfants nés prématurément, les garçons sont plus nombreux que les filles (Harris, Mickelson, & Zwicker, 2015).

#### **Pourquoi les profils des enfants avec une dyspraxie peuvent-ils varier ?**

Plus de la moitié des enfants avec une dyspraxie présentent un trouble associé que ce soit le trouble du déficit de l'attention avec

ou sans hyperactivité (TDAH), les troubles du langage spécifique ou le trouble du spectre de l'autisme (TSA). Ce dernier constituait dans le DSM-IV-TR (APA, 2004) un critère d'exclusion, mais ce n'est plus le cas dans le DSM-V (APA, 2015).

Outres les troubles associés, les enfants peuvent avoir des déficits d'une ou de certaines fonctions (capacités). La perception visuelle peut être touchée. Ces enfants peuvent alors avoir des difficultés à reconnaître des formes géométriques identiques et/ou des difficultés à copier des formes. Ces déficits visuo-spatiaux se traduisent à l'école par des difficultés, entre autres, de géométrie et/ou de copie du tableau ou d'écriture (Tsai, Wilson, & Wu, 2018).

Ces enfants peuvent également présenter des déficits dans les fonctions exécutives (Bernardi, Leonard, Hill, & Henry, 2018). Par exemple, la mémoire de travail qui correspond à la capacité à garder en mémoire une information et à la manipuler, peut être déficitaire. Elle perturbe la lecture de textes, car l'enfant aura de la difficulté à se rappeler ce qu'elle-il a lu précédemment. Elle intervient également lors de la réalisation de calculs en colonnes, car la retenue est plus difficile à retenir durant l'opération mathématique.

#### **Quelles sont les conséquences de la dyspraxie et des troubles associés ?**

Comme les enfants, adolescent-e-s ou adultes avec une dyspraxie sont mis en échec dans la réalisation d'activités dans leur vie quotidienne, leur estime de soi est en général plus faible que celle de leurs pairs, entraînant ainsi une plus grande probabilité de développer des troubles anxieux ou dépressifs (Smits-Engelsman, Jover, Green, Ferguson, & Wilson, 2017). En outre, Kennedy-Behr, Wilson, Rodger, et Mikan

(2013) ont montré que des enfants âgés de quatre à six ans jouaient le plus souvent seul-e-s durant les récréations. À cet âge, les jeux de socialisation font intervenir la motricité globale et ces enfants en sont plus facilement exclu-e-s. Les parents mentionnent qu'elles-ils sont moins fréquemment invité-e-s aux anniversaires que les autres enfants (Smits-Engelsman et al., 2017). Par ailleurs, elles-ils sont plus à risque de développer des troubles cardio-vasculaires et un surpoids (Harris et al., 2015).

Au niveau scolaire, ces enfants rencontrent très souvent des difficultés dans l'écriture, les rendant plus lent-e-s et en double tâche, les empêchant de se concentrer sur les exigences cognitives d'une épreuve. Elles-ils risquent d'être scolarisé-e-s dans des niveaux inférieurs par rapport à leurs compétences réelles. En effet, durant les premières années d'école, les activités requérant de la motricité fine constituent plus de la moitié des activités.

### **Comment soutenir les enfants avec une dyspraxie dans leur scolarité ?**

Il est important que ces enfants soient dépisté-e-s et qu'elles-ils bénéficient de mesures pédagogiques adaptées à leurs difficultés et, dans la plupart des cas, de mesures spécifiques thérapeutiques en groupe ou en individuel. Concernant les aménagements scolaires, de nombreux sites internet les recensent (cf. liste dans les références). Nous présentons ci-dessous les moyens de rééducation et de compensation des difficultés d'apprentissage de l'écriture manuelle.

### **Que faire en cas de difficultés d'apprentissage de l'écriture manuelle ?**

Avant de décrire les possibilités d'aide aux difficultés d'apprentissage, il paraît fondamental de nommer les bénéfices de l'écriture

manuelle par rapport à l'écriture clavier, objectivés par de nombreuses études. En effet, elles montrent que l'écriture manuelle favorise une meilleure mémorisation des lettres que l'écriture clavier (Longcamp, Boucard, Guilhodes, & Velay, 2006) et une meilleure acquisition de l'orthographe (Kaiser, Albaret, & Doudin, 2011). De plus, les enfants tout venant restent plus rapides en écrivant à la main jusqu'à l'âge de dix ans et ce, malgré un enseignement de l'écriture au clavier (Stevenson & Just, 2014).

Dès lors, lorsqu'un-e enfant rencontre des difficultés d'apprentissage de l'écriture manuelle durant la période d'enseignement de cette dernière, il apparaît important d'introduire un enseignement supplémentaire en groupe, car il se peut que certain-e-s enfants aient besoin d'enseignement plus approfondi et plus long que celui prévu dans les programmes scolaires (Kaiser et al., 2011).

### *L'écriture manuelle favorise une meilleure mémorisation des lettres que l'écriture clavier et une meilleure acquisition de l'orthographe.*

Par ailleurs, les chercheurs ont mis en évidence qu'il est préférable de n'enseigner qu'un seul style d'écriture en début de scolarité (Alstad et al., 2015; Morin, Lavoie, & Montesinos, 2012). En effet, l'apprentissage de l'écriture script puis de l'écriture cursive complique l'apprentissage, car les formes des lettres varient et nécessitent de faire des mouvements différents pour une même lettre. Les enfants font alors plus de confusion. Le plus pertinent serait d'enseigner le style cursif simplifié comme modifier les lettres difficiles à produire telles que le k ou z en minuscule ainsi que H ou Z en majuscules.



Si un-e enfant a bénéficié d'un enseignement supplémentaire et que malgré cette mesure, elle-il n'a pas progressé suffisamment, alors le relais peut être pris par des ergothérapeutes spécialisé-e-s dans la rééducation de l'écriture.

Si ces différentes mesures ne sont pas suffisantes, car l'écriture de l'enfant est difficilement lisible et lui demande beaucoup d'efforts, alors il est possible d'envisager l'introduction d'un ordinateur, mais si possible, pas avant l'âge de neuf ans. En effet, nous avons mentionné l'importance de l'écriture manuelle pour la mémorisation des lettres et de l'orthographe et le fait que les enfants ne soient pas plus rapides avant l'âge de dix ans avec une écriture clavier. L'apprentissage de l'écriture clavier peut débuter légèrement avant neuf ans s'il paraît important que l'enfant puisse l'employer de manière autonome lors d'une prochaine année scolaire.

*Si l'écriture de l'enfant est difficilement lisible et lui demande beaucoup d'efforts, alors il est possible d'envisager l'introduction d'un ordinateur, mais si possible, pas avant l'âge de neuf ans.*

#### **Ordinateur: quels constats ?**

L'écriture clavier nécessite un apprentissage long et exigeant avant d'être automatisée. S'il n'est pas réalisé, alors l'enfant sera en double tâche tout comme elle-il peut l'être avec une écriture manuelle non automatisée. L'écriture clavier compense facilement le manque de lisibilité d'un texte; par contre, elle ne contribue que plus rarement à l'amélioration de la vitesse de l'écriture. Lorsque l'enfant a des difficultés de lecture et/ou de transcription, alors sa vitesse de l'écriture clavier sera lente.

Aucune étude, à notre connaissance, n'a recensé le taux de succès de l'introduction de l'ordinateur pour compenser des difficultés d'écriture manuelle. Toutefois, les professionnel-le-s qu'elles-ils soient enseignant-e-s ou ergothérapeutes, estiment à environ la moitié des enfants qui poursuivent leur scolarité avec un ordinateur après son introduction<sup>1</sup>.

Il apparaît par conséquent important de procéder à une analyse complète de la situation et considérer la motivation de l'enfant et de ses parents à réaliser un entraînement de l'écriture au clavier quasi-quotidien d'au minimum 15 minutes avant la décision de l'introduction de l'ordinateur afin qu'à terme, l'écriture-clavier compense les difficultés rencontrées en classe. À l'issue de l'analyse, en cas de décision en faveur d'un moyen de compensation, un contrat tripartite avec l'enfant, ses parents et l'enseignant-e devrait être établi et il devrait préciser les tâches qui sont réalisées avec l'écriture clavier.

Certains logiciels comprenant des prédicteurs de mots favorisent la vitesse, et il sera donc important de déterminer dans quelles situations ils pourront être utilisés. Dans les cas de lenteur de l'écriture clavier persistante et avec un bon niveau de lecture, un logiciel de dictée vocale pourra être proposé.

#### **Conclusion**

La dyspraxie nécessite d'être dépistée et diagnostiquée; elle constitue en quelque sorte un handicap invisible, mais qui a des répercussions importantes sur la qualité de vie. Elle demande une prise en charge au niveau scolaire et pour les plus atteints, en thérapie, notamment en ergothérapie.

<sup>1</sup> Ces constats non documentés mériteraient de faire l'objet d'une recherche approfondie.



## Références

- Alstad, Z., Sanders, E., Abbott, R. D., Barnett, A. L., Henderson, S. E., Connelly, V., & Berninger, V. W. (2015). Modes of Alphabet Letter Production during Middle Childhood and Adolescence: Interrelationships with Each Other and Other Writing Skills. *Journal of Writing Research, 6*(3), 199-231. doi:10.17239/jowr-2015.06.03.1
- Association Américaine de psychiatrie (APA). (2004). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-IV-TR)*. Paris: Elsevier-Masson.
- Association Américaine de psychiatrie (APA). (2015). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5)*. Paris: Elsevier-Masson.
- Bernardi, M., Leonard, H. C., Hill, E. L., & Henry, L. A. (2018). Executive functions in children with developmental coordination disorder: a 2-year follow-up study. *Developmental Medicine and Child Neurology, 60*(3), 306-313. doi: 10.1111/dmcn.13640
- Blank, R. (2012). European Academy of Childhood Disability (EACD): Recommendations on the definition, diagnosis and intervention of developmental coordination disorder (pocket version). German-Swiss interdisciplinary clinical practice guideline S3-standard according to the Association of the Scientific Medical Societies in Germany. Pocket version. Definition, diagnosis, assessment, and intervention of developmental coordination disorder (DCD). *Developmental Medicine and Child Neurology, 54*(11), e1-7. doi:10.1111/j.1469-8749.2011.04175.x
- Harris, S. R., Mickelson, E., & Zwicker, J. G. (2015). Diagnosis and management of developmental coordination disorder. *Canadian Medical Association Journal, 187*(9), 659-665. doi: 10.1503/cmaj.140994
- Inserm (2019 à paraître). *Rapport de l'expertise Trouble développemental de la coordination (TDC) ou dyspraxie*, Expertise collective. Paris: Inserm.
- Kaiser, M.-L., Albaret, J.-M., & Doudin, P.-A. (2011). Efficacy of an explicit handwriting program. *Perceptual and Motor Skills, 112*(2), 610-618. doi:10.2466/11.25.pms.112.2.610-618
- Kennedy-Behr, A., Wilson, B. N., Rodger, S., & Mickan, S. (2013). Cross-cultural adaptation of the developmental coordination disorder questionnaire 2007 for German-speaking countries: DCDQ-G. *Neuropediatrics, 44*(5), 245-251. doi:10.1055/s-0033-1347936
- Longcamp, M., Boucard, C., Guilhodes, J.-C., & Velay, J.-L. (2006). Remembering the orientation of newly learned characters depends on the associated writing knowledge: a comparison between handwriting and typing. *Human Movement Science, 25*, 646-656. doi: 10.1016/j.humov.2006.07.007
- Lucas, B. R., Latimer, J., Pinto, R. Z., Ferreira, M. L., Doney, R., Lau, M., Joes, T., Dries, D., & Elliott, E. J. (2014). Gross motor deficits in children prenatally exposed to alcohol: a meta-analysis. *Pediatrics, 134*(1), 192-209. doi: 10.1542/peds.2013-3733
- Marquet-Doléac, J., Soppelsa, R., & Albaret, J. M. (2016). *MABC-2 – Batterie d'évaluation du mouvement chez l'enfant* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: Pearson.
- Morin, M.-F., Lavoie, N., & Montesinos, I. (2012). The Effects of Manuscript, Cursive or Manuscript/Cursive Styles on Writing Development in Grade 2. *Language and Literacy, 14*(1), 110-124. <https://doi.org/10.20360/G2153V>
- Smits-Engelsman, B. C., Jover, M., Green, D., Ferguson, G., & Wilson, P. (2017). DCD and comorbidity in neurodevelopmental

disorder: How to deal with complexity?  
*Human Movement Science*, 53, 1-4. doi:  
10.1016/j.humov.2017.02.009

Stevenson, N., & Just, C. (2014). In Early Edu-  
cation, Why Teach Handwriting Before  
Keyboarding? *Early Childhood Education  
Journal*, 42(1), 49-56. doi:10.1007/s10643  
-012-0565-2

Tsai, C., Wilson, P., & Wu, S. (2018). Role of  
visual-perceptual skills (non-motor) in  
children with developmental coordination  
disorder. *Human Movement Science*,  
27(4), 649-664. doi: 10.1016/j.humov.  
2007.10.002

Zwicker, J.G., Yoon, S.W., MacKay, M., Pe-  
trie-Thomas, J., Rogers, M., & Synnes,  
A. R. (2013). Perinatal and neonatal pre-  
dictors of developmental coordination di-  
sorder in very low birthweight children.  
*Archives of Disease in Childhood*, 98(2),  
118-122. doi:10.1136/archdischild-2012-  
302268



*Marie-Laure Kaiser*  
*Directrice de la HEds*  
*Haute école de santé*  
*47, Avenue de Champel*  
*1206 Genève*

**Sites internet sur la dyspraxie avec  
conseils d'aides pour l'école :**

[www.dyspraquoi.ch/vie\\_scolaire.html](http://www.dyspraquoi.ch/vie_scolaire.html)

[www.circ-ien-colmar-ash.ac-  
strasbourg.fr/spip.php?article59](http://www.circ-ien-colmar-ash.ac-strasbourg.fr/spip.php?article59)

[www.numero1-scolarite.com/  
comment-aider-mon-enfant-  
dyspraxique-a-reussir-a-lecole/](http://www.numero1-scolarite.com/comment-aider-mon-enfant-dyspraxique-a-reussir-a-lecole/)

Stefan Spring

## État des lieux sur l'enseignement spécialisé pour les enfants d'âge scolaire handicapés de la vue ou sourdaveugles

### Résumé

*Un état des lieux du soutien et de l'enseignement spécialisés apportés aux enfants handicapés de la vue ou sourdaveugles démontre que nous disposons d'instruments pédagogiques spécifiques et de qualité. Toutefois, nous ne disposons pas de garanties administratives et pédagogiques que tous les enfants concernés puissent en profiter. Il est à craindre que des occasions de développement essentielles soient perdues parce que le handicap sensoriel n'est pas décelé ou qu'il n'est pas suffisamment pris en compte. Un nouveau projet scientifique va étudier l'aide spécialisée que reçoivent ces enfants.*

### Zusammenfassung

*Ein nationaler Überblick über die spezialisierte Förderung und Unterstützung von Kindern mit Sehbehinderung oder Hörsehbehinderung zeigt, dass gute spezifische pädagogische Instrumente existieren. Es besteht in der Schweiz aber kaum administrativ-pädagogische Gewähr, dass alle betroffene Kinder davon profitieren können. Man muss befürchten, dass zentrale Entwicklungschancen verloren gehen, wenn Sinnesbeeinträchtigungen nicht erkannt oder in der Förderung ungenügend konsequent beachtet werden. Ein neues Projekt wird die sinnesspezifische Förderung dieser Kinder wissenschaftlich untersuchen.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/r2019-03-06](http://www.szh-csps.ch/r2019-03-06)

### Diversité des enfants avec déficience visuelle

Certains enfants sont confrontés dès la naissance à une déficience visuelle, alors que, chez d'autres, celle-ci se développe après quelques années ou à l'adolescence, suite à une maladie ou à un accident. Chez certains, les capacités visuelles restent stables, alors que chez d'autres, elles se dégradent avec le temps. Les enfants sont parfois aussi confrontés à des fluctuations au niveau de leurs capacités de perception qui sont liées à leur développement, à des événements traumatisants ou à des interventions chirurgicales ou thérapeutiques. Nombre d'entre eux sont en mesure de compenser en partie la baisse de leur perception visuelle en utilisant l'audition et le toucher, ainsi que grâce à leur potentiel co-

gnitif, ce qui leur permet de se développer de façon très positive. Les aider à y parvenir est la tâche de l'éducation précoce spécialisée et de la pédagogie destinée aux enfants handicapés de la vue.

Chez certains enfants et adolescents, la capacité auditive est également atteinte. Une compensation de la perception visuelle par l'audition ou de la perception auditive par la vision est dès lors impossible. On parle dans ce cas de surdicécité ou de malentendance-malvoyance, une forme de handicap spécifique et distincte qui menace fortement le développement, la participation à la vie sociale et à la formation. Un soutien spécialisé adapté à ces situations, la pédagogie pour personnes sourdaveugles, est alors nécessaire. Ce soutien permet notamment de favoriser le contact avec le

monde extérieur, ainsi que la capacité à communiquer et à interagir.

Chez d'autres enfants et adolescents, les limitations visuelles sont accompagnées d'une déficience cognitive. Nombre d'entre eux sont touchés par un ralentissement ou une diminution du développement du langage. D'autres encore vivent et apprennent avec des déficiences au niveau physique et moteur. Certains enfants sont tellement affectés par des maladies chroniques ou incurables que leur développement en est mis en danger.

Les tentatives de catégorisation ont tendance à n'aboutir à rien tellement la singularité de chaque situation est grande. La plupart du temps il est également vain, et cela bien que les procédures administratives l'exigent, de parler de premier et de deuxième handicap, de problèmes principaux et consécutifs, etc. Les tentatives de décrire ces situations de façon appropriée à l'aide de néologismes complexes sont problématiques et suscitent régulièrement des controverses. Depuis quelques années, dans le monde germanophone, on utilise souvent la désignation « Sehen plus »<sup>1</sup> (vision plus) (Drawe, Fischer, & Kießling, 2013) pour parler de l'aide spécialisée qui s'adresse aux enfants malvoyants atteints de polyhandicap. Dans la réalité quotidienne de la pédagogie spécialisée du handicap visuel, les enfants présentant ce type de situations complexes sont la catégorie la plus représentée.

<sup>1</sup> Dans le monde germanophone et en Suisse alémanique, on utilise ce terme pour mieux cibler les besoins spécifiques et complexes des enfants (et adultes) atteints de déficiences intellectuelles et de difficultés d'apprentissage qui, en même temps, sont atteints d'une déficience visuelle. Le but est de devenir plus précis dans la discussion.

## **Chiffre noir et recensement de l'UCBA**

Les informations concernant la prévalence des déficiences visuelles et de la surdicécité chez les enfants et les adolescents sont malheureusement extrêmement rares. En Suisse, les enfants atteints de handicap visuel ou de surdicécité ne sont pas recensés officiellement, ni au niveau fédéral, ni au niveau des cantons, qui sont chargés de l'éducation. Le système éducatif ne connaît ni leur nombre ni les besoins spécifiques manifestés. À cela vient s'ajouter que les systèmes scolaires et les dénominations ayant cours localement sont tout sauf uniformes, à cause du fédéralisme suisse, et que les offres d'aide ne cessent de changer au fil des ans, tout comme les dénominations et les concepts. Pourtant, la Convention relative aux droits des personnes handicapées, ratifiée par la Suisse en 2014, exige non seulement que nous prenions des mesures afin de tenir compte des besoins de chaque enfant (art. 24), mais également que nous disposions d'un recensement scientifique et statistique nous permettant de combler les lacunes au niveau politique (art. 31).

Durant les années 2011-2015, nous avons rassemblé des données concernant le nombre d'élèves et de cas recensés par les écoles spécialisées et les services itinérants apportant un soutien aux enfants atteints de déficience visuelle et de surdicécité. Ceci nous permet de conclure qu'il y a en Suisse environ 1'800 enfants et adolescents suivis au niveau pédagogique par un organisme spécialisé du domaine du handicap visuel ou de la surdicécité. Pour l'année scolaire 2014/15, une analyse détaillée d'un échantillon de 1337 enfants (figure 1) montre qu'environ 348 enfants suivis sont en âge préscolaire (26 %) et qu'environ 870 enfants sont en âge scolaire (65 %). Les cas suivis

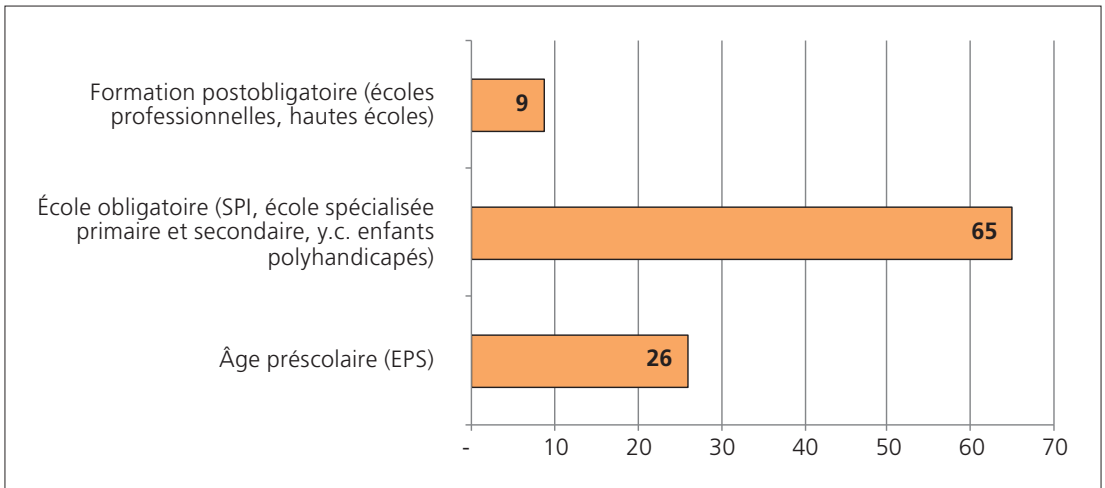


Figure 1 : Enfants handicapés de la vue ou sourdaveugles dans les différents secteurs scolaires en % (N = 1'337) (Spring, 2018)

par les services spécialisés montrent aussi qu'on perd la trace de ces jeunes lorsqu'ils arrivent en âge postscolaire. Seulement 119 jeunes profitent encore d'un soutien spécialisé (9%), beaucoup moins que ce à quoi il faudrait s'attendre !

Karin<sup>2</sup> a été scolarisée au 1<sup>er</sup> cycle de l'école publique (1H-4H) sans recevoir de soutien spécialisé spécifique à son handicap (EPS ou SPI<sup>3</sup>). Heureusement, Karin est intelligente et futée. Et, par chance également, elle a une mère qui a expliqué à chaque enseignant et à chaque enseignante ce qu'il faut faire, comment les fiches de travail doivent être présentées, de quel éclairage elle a besoin, dans quelle mesure il lui est possible, d'une façon ou d'une autre, de participer aux activités sportives, aux camps scolaires et aux jeux.

En principe, les enfants malvoyants, aveugles ou sourdaveugles peuvent bénéficier dès leur plus jeune âge, le plus souvent à travers un service itinérant, d'une éducation précoce spécialisée spécifique qui est très importante pour leur développement (évaluations précoces spécifiques des capacités sensorielles ainsi que conseils et accompagnement pour les parents et autres personnes en lien avec l'enfant). Lorsqu'ils atteignent l'âge d'être scolarisés, les enfants et les adolescents chez qui un handicap sensoriel a été constaté et évalué peuvent en général fréquenter l'école obligatoire de leur lieu de domicile, ainsi que les écoles du degré secondaire, l'école professionnelle ou les écoles supérieures de leur région (modèles de scolarisation intégrative). Ceci est le cas pour deux tiers (69%, figure 2) des enfants recensés pour l'année scolaire 2014/15. D'autres enfants (13%) suivent une école spécialisée pour handicapés de la vue avec le programme d'enseignement normal et avec la possibilité d'apporter de petites

<sup>2</sup> Prénom d'emprunt. L'exemple est réel.

<sup>3</sup> EPS : éducation précoce spécialisée; SPI : service pédagogique itinérant.

modifications au niveau des objectifs d'apprentissage. Ceci peut être une bonne solution pour une période particulière de la scolarisation ou pour répondre à des besoins familiaux (internat) ou thérapeutiques.

Les modèles d'enseignement spécialisé avec un programme individualisé et des offres spécifiques de formation professionnelle (attestation de formation professionnelle et FPra) sont privilégiés lorsque l'enfant est atteint, outre la déficience sensorielle, de difficultés d'apprentissage et de développement supplémentaires. En cas de surdicécité/malentendance-malvoyance congénitale ou acquise en bas âge, le système scolaire ordinaire, dans 18 % des cas, n'arrive pas (encore) à répondre suffisamment au besoin d'aide. Il en va de même en cas de grave handicap multiple. À l'heure actuelle, les limites entre et les indications pour un parcours scolaire « intégratif » ou un parcours « ségrégatif » varient encore constamment.

### Types d'aides apportées

Indépendamment du modèle de scolarité ou de formation suivi par les enfants et adolescents, il est toujours possible pour eux, mais aussi pour leurs enseignants et leurs parents, de bénéficier d'un soutien pour toutes les questions liées au handicap sensoriel. À cet effet, des institutions étatiques et privées mettent à disposition des spécialistes itinérants (service pédagogique itinérant). Dans les situations de ce type, on a souvent recours à des spécialistes en réadaptation dans les domaines de la basse vision, de l'orientation et de la mobilité, des activités de la vie journalière, du service d'informatique pour handicapés de la vue ou de la réadaptation en cas de surdicécité. Ces prestations sont également mises à la disposition des enfants atteints de handicaps multiples. Elles sont mises en place lorsque la situation spécifique de l'enfant est détectée, que les évaluations nécessaires sont effectuées et que les prestations sont approuvées par les autorités.

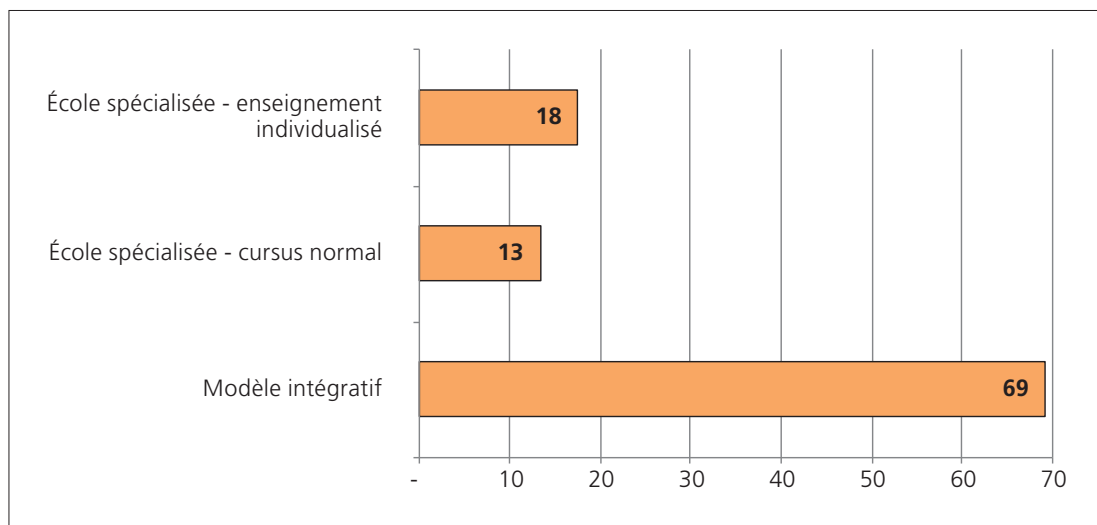


Figure 2 : Modèles scolaires fréquentés par les enfants handicapés de la vue ou sourdaveugles durant la scolarité obligatoire en % (N = 870) (Spring, 2018)

Les parents et les autorités scolaires peuvent envisager de scolariser et de soutenir un enfant dans l'une des sept écoles spécialisées pour enfants handicapés de la vue qui existent en Suisse<sup>4</sup>. Ces écoles basent leur enseignement sur le plan d'études de l'école publique, mais peuvent également adapter les objectifs d'apprentissage de façon individualisée. Chez les enfants atteints de difficultés d'apprentissage plus ou moins prononcées, l'enseignement est toujours adapté aux besoins individuels.

La malvoyance ou la cécité, en elles-mêmes, ne justifient pas d'adapter le plan d'études de l'école publique – quel que soit le degré scolaire. Les enfants et adolescents bénéficient plutôt d'un enseignement complémentaire afin d'acquérir des compétences spécifiques au déficit visuel. Pour faciliter l'inclusion, il peut se révéler judicieux pour l'enfant d'effectuer une partie de son parcours scolaire dans le cadre de l'enseignement public intégratif et une autre dans une école spécialisée pour enfants handicapés de la vue. Chacun des deux systèmes a ses avantages, qui peuvent être combinés. Le bien-être de l'enfant et la volonté de lui apporter le meilleur accompagnement possible sont au centre des préoccupations. Les considérations géographiques et la situation familiale doivent bien entendu être prises en compte. Quatre des écoles spécialisées disposent également de leur propre internat<sup>5</sup>. Pour résumer et en simplifiant, les possibilités de soutien existantes sont les suivantes :

- EPS pour enfants handicapés de la vue ou atteints de surdicécité

- Scolarisation spécialisée intégrative et ségrégative pour enfants ou adolescents malvoyants ou sourdaveugles
- SPI pour tous les modèles scolaires (intégratif et ségréatif)
- Internat

### Encore trop d'occasions perdues

Ces soutiens sont précieux, mais pour que les enfants et les adolescents puissent profiter de ces différentes possibilités, il faut que la déficience visuelle soit décelée et évaluée le plus tôt possible.

L'Union centrale suisse pour le bien des aveugles UCBA dispose, en tant qu'organisation faîtière, d'une commission de pédagogie spécialisée. Celle-ci observe et discute des dernières évolutions dans ce domaine. Cette commission est d'avis qu'une partie des enfants handicapés ou sourdaveugles en Suisse reçoit un soutien spécialisé insuffisant.

Christophe est atteint de polyhandicap et vit durant la semaine dans une institution spécialisée. Là-bas, il va aussi à l'école spécialisée. Il avait déjà 11 ans lorsque l'on a envisagé pour la première fois d'effectuer une évaluation de ses capacités visuelles. Presque deux ans se sont écoulés avant l'obtention du résultat de l'évaluation ophtalmologique. Depuis, la spécialiste SPI a découvert, à l'aide de séquences de travail effectuées trimestriellement, comment comprendre et favoriser le développement des compétences visuelles de Christophe. Sa vision n'est dès lors plus considérée comme une « particularité qui pose problème », mais comme une possibilité de stimuler un apprentissage ciblé et de contribuer à son développement.

<sup>4</sup> Voir les listes sous [www.ucba.ch/footer/service/kontakte/](http://www.ucba.ch/footer/service/kontakte/)

<sup>5</sup> À Lausanne, Baar, Zollikofen et Langnau am Albis.

Ce soutien peut être considéré comme « insuffisant » dès lors qu'il ne prend pas suffisamment en compte les aspects spécifiques du déficit visuel et/ou auditif pour l'évolution de l'enfant, ce qui a des répercussions négatives sur l'apprentissage et le développement. L'UCBA estime que les déficiences sensorielles nécessitent toujours une part de soutien spécialisé. Cette compétence n'est pas toujours présente chez les intervenants (et si elle l'est, ce n'est souvent que le fruit du hasard compte tenu du nombre relativement faible de cas rencontrés) dans les services de pédagogie non spécialisés, ainsi que dans les écoles, qu'elles soient spécialisées ou non.

Il peut y avoir différentes raisons expliquant cette insuffisance : la problématique visuelle ou auditive n'est pas décelée, le type et l'étendue des déficiences sont sous-estimés, aucune évaluation spécialisée n'est effectuée, aucune mesure spécialisée n'est prévue, les mesures préconisées sont déléguées à des structures d'éducation spécialisée non spécifiques.

Il ne sert à rien de chercher à désigner un coupable parmi les parents, les médecins, la consultation aux parents, les opticiens, les enseignants, les services pédagogiques spécialisés ou médico-sociaux. L'expérience démontre que l'existence de l'édu-

cation précoce spécialisée n'est pas connue de tous, qu'il s'agisse du personnel pédagogique et médical, des autorités ou des parents. Et tous peuvent ou non avoir remarqué que l'enfant présentait des caractéristiques sensorielles spécifiques. Il est souvent très difficile de déceler de façon précoce une déficience dite « légère », qui engendre toutefois des conséquences importantes pour la situation d'apprentissage pour l'enfant. Il est également difficile de reconnaître les déficiences visuelles qui ne concernent pas principalement l'acuité visuelle ou le strabisme, mais le champ visuel, l'éblouissement ou la gestion cérébrale des stimuli visuels et auditifs. Souvent, la déficience passe longtemps inaperçue lorsqu'elle est liée à un accident survenu dans l'enfance, lors de maladies complexes, de médication intensive, ou d'opérations chirurgicales au niveau de la tête. Dans le cas de familles où il y a des problèmes de communication, qui cherchent à éviter le contact avec les autorités officielles, qui craignent les coûts ou que leur enfant fasse l'objet d'un traitement particulier, il est aussi possible que le problème soit dissimulé. Et dans le cas du polyhandicap, les déficiences sensorielles peuvent être confondues avec les effets du développement cognitif, physique ou social.

Susanne va en quatrième année (4H) dans l'école de son lieu de domicile. Malheureusement, elle souffre depuis sa naissance d'une maladie rare et a pour cette raison souvent beaucoup de fièvre. Avant qu'elle n'aille à l'école enfantine (1H-2H), suite à une opération à la gorge qui n'avait en apparence rien à faire avec sa vue, les deux nerfs optiques ont été endommagés. Cela a pour effet que sa fonction visuelle diminue petit à petit. Les médecins et les parents ne l'ont au départ pas du tout remarqué, puis cela a donné lieu à un conflit. La collaboration est devenue impossible, et les parents se sont retirés du processus thérapeutique. Pendant plus d'un an, ils n'ont pas informé l'école enfantine de cette problématique, et Susanne n'a plus pu évoluer normalement. Après une troisième année à l'école enfantine, la situation a pu se détendre, l'enseignante spécialisée du lieu a fait appel à un service SPI spécialisé. Depuis, Susanne, ses parents et les enseignants reçoivent un soutien spécialisé durant une heure par semaine. Susanne se donne beaucoup de peine pour apprendre, mais est souvent dépassée par la complexité de l'enseignement ou la rapidité exigée lors de tests. Toutefois, elle y arrive, grâce à un système qui croit à son développement.



Partout où des groupes professionnels sont responsables des chances de développement des enfants, que ce soit dans le domaine médical ou pédagogique, et là où des responsables d'écoles, d'institutions et de services médico-pédagogiques prennent des décisions concernant des évaluations spécialisées et les mesures qui en découlent, il faut que la prise en compte des formes rares de handicap soit favorisée.

### Conclusion

Selon nos expériences, il semblerait que certaines communes ne signalent pas les cas de déficience visuelle, car aucun cas n'a été enregistré. Ceci n'est statistiquement pas possible et ne peut pas être cohérent avec la réalité! Karin, Christophe et Susanne auraient-ils loupé des chances de développement? Nous craignons que le système de détection et que l'accès au soutien spécialisé aient des points faibles. C'est pour cette raison que l'UCBA va mandater une étude sur la situation de l'aide spécialisée apportée aux enfants et aux adolescents atteints de handicap visuel et de surdicécité.

### Références

Adler, J. & Hättich, A. (2005). *Personnes atteintes de handicap multiple et d'un handicap de la vue en Suisse: Qui sont-elles?* Saint-Gall: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) sur mandat de l'Union centrale suisse pour le bien des aveugles (UCBA). Récupéré de [www.ucba.ch/fuer-fachpersonen/forschung/forschungsberichte](http://www.ucba.ch/fuer-fachpersonen/forschung/forschungsberichte)

Baur, M. (2015). Taubblindheit und Hörsehbehinderung im Kindes- und Jugendalter: Ausschluss der Betroffenen von passenden Bildungsangeboten in der Schweiz? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 34-38.

Drawe, W., Fischer, E., & Kießling, C. (2013). *Sehen plus: Beratung und Unterstützung sehbehinderter und blinder Schüler mit weiterem Förderbedarf*. Würzburg: Ed. Bentheim.

Hedderich, I., Hollenweger, J., Biewer, G., & Markowetz, R. (2015). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Stuttgart: UTB.

Spring, S. (2018). *Rapport sur l'enseignement spécialisé pour enfants d'âge scolaire handicapés de la vue ou sourdaveugles*. Saint-Gall: Union centrale suisse pour le bien des aveugles. Récupéré de [www.ucba.ch/fuer-fachpersonen/forschung/forschungsberichte](http://www.ucba.ch/fuer-fachpersonen/forschung/forschungsberichte)

### Pour aller plus loin:

- Spring, S. (2018). *Rapport sur l'enseignement spécialisé pour enfants d'âge scolaire handicapés de la vue ou sourdaveugles*. Saint-Gall: Union centrale suisse pour le bien des aveugles. Récupéré de [www.ucba.ch/fuer-fachpersonen/forschung/forschungsberichte](http://www.ucba.ch/fuer-fachpersonen/forschung/forschungsberichte)
- Probst, K., & Spring, S. (2008). *Lorsque voir autrement devient un défi*. Berne: Edition SZH/CSPS. [www.csps.ch](http://www.csps.ch), Nr. de commande B267
- DVD de sensibilisation: «Lorsque voir autrement devient un défi» (2013). Union Centrale suisse pour le bien des Aveugles UCBA. [www.ucba.ch](http://www.ucba.ch), article 35.124

Contacts et soutien, par canton :  
[www.ucba.ch](http://www.ucba.ch) > contacts

Stefan Spring  
Responsable de la recherche à l'UCBA  
[spring@szb.ch](mailto:spring@szb.ch)



## Numériques et accessibles

### Lever de rideau sur les nouveaux formats de nos produits imprimés

Une interview de Romain Lanners, directeur du Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS), réalisée par Daniel Stalder, collaborateur scientifique au CSPS.

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/r2019-03-07](http://www.szh-csps.ch/r2019-03-07)

**Le CSPS est l'éditeur de la *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* et de la *Revue suisse de pédagogie spécialisée*. De plus, les *Éditions SZH/CSPS* publient quatre à six ouvrages par an. À compter de l'année 2019, tous ces produits seront également proposés sous forme numérique. Qu'est-ce qui nous a amenés à franchir ce pas ?**

Notre revue est parue pour la première fois en 1974 sous le nom de « Bulletin », complétée en 1980 par la revue francophone intitulée « Le SPC informe ». Dès lors, près de 400 ouvrages sont parus depuis 1976 aux *Éditions SZH/CSPS*. Depuis les années 1990, nos processus de production sont informatisés; seule la dernière étape – l'envoi de la revue aux lecteurs et lectrices – est aujourd'hui encore analogique: nos contenus sont imprimés sous l'habituelle forme papier et distribués par voie postale.

Au cours de ces dix dernières années, les formats se sont diversifiés et les habitudes de lecture ont changé. On parle depuis longtemps au CSPS d'une numérisation des produits imprimés. Le moment est venu aujourd'hui d'élargir notre offre, ceci en particulier au regard de la mise en œuvre des nouveaux standards internationaux en matière d'accessibilité et d'*Universal Design*. Nous voulons que nos produits numériques soient accessibles à tous et toutes et qu'ils puissent être lus sur tous les supports. Cela implique d'abandonner les formats statiques ou propriétaires. Nos publications numériques disposent d'une mise en page adaptative, permettant une adaptation dynamique à la taille d'écran de l'appareil de lecture. Elles peuvent être lues avec un navigateur courant, ce qui évite de devoir procéder

à des opérations fastidieuses de téléchargement et d'installation d'applications de lecture liées à un fournisseur.

**Quelles opportunités nous amènent à proposer aujourd'hui la *Zeitschrift*, la *Revue* et les livres non plus uniquement en version imprimée, mais aussi sous forme numérique ?**

La première opportunité est certainement une adaptation à l'évolution des habitudes de lecture. Avec l'invention de l'imprimerie grâce à des lettres mobiles, Johannes Gutenberg a démocratisé au 15<sup>e</sup> siècle les produits imprimés, mais pas pour tous et toutes. Différents handicaps rendent les livres sur papier inaccessibles à certain-e-s: des handicaps sensoriels, cognitifs ou moteurs peuvent, par exemple, se traduire par une impossibilité de voir, de lire, de comprendre ou d'orienter différemment (tourner les pages par exemple) des contenus analogiques. Actuellement, les nouveaux formats digitaux permettent une plus grande accessibilité qu'il est nécessaire d'exploiter. Le CSPS doit ici assumer un rôle de précurseur, en construisant et diffusant son savoir-faire en matière d'édition numérique. Je pense ici en particulier aux futurs outils numériques d'apprentissage et d'enseignement, qui doivent être rendus accessibles à tous les apprenants et toutes les apprenantes sans exception – pas comme les nouveaux trains mis à disposition par les CFF. La numérisation nous permet bien entendu également de développer de nouveaux marchés avec de nouveaux groupes de lecteurs et lectrices et de diffuser plus largement encore les connaissances de la pédagogie spécialisée suisse.

### **Les produits imprimés vont-ils disparaître à moyen terme ?**

Je ne le pense pas. Le livre imprimé a déjà souvent été déclaré moribond, mais il n'a, à notre connaissance, pas encore disparu... Les produits numériques doivent être considérés comme complémentaires aux produits imprimés classiques. Le livre ou la revue procurent des expériences multi-sensorielles : chaque livre a, par exemple, un poids donné, ses pages ont une texture particulière, le papier dégage son odeur caractéristique, un bruissement typique se fait entendre lorsque l'on tourne les pages. Les points forts des produits numériques tiennent plutôt à la multimédialité : en plus de graphiques et de textes classiques, on peut insérer des indications dynamiques, des images en mouvement, des descriptions alternatives, des blocs de texte en langage simple ou encore des séquences de texte parlées. Les deux formats se complètent parfaitement.

Nos revues continueront d'être imprimées à moindres coûts en procédé *offset*. Pour les livres, en revanche, la situation est différente. Nos livres étaient jusqu'à présent imprimés en avance et stockés jusqu'à la vente. À compter de l'année prochaine, ils ne seront plus imprimés et expédiés qu'à la demande (*Print on Demand; PoD*), ce qui enlève les coûts de stockage. Les livres destinés au marché suisse seront produits comme à l'accoutumée en Suisse, tandis que les client-e-s à l'étranger seront dorénavant livré-e-s via PoD par des imprimeurs locaux, ce qui épargne les frais d'expédition à l'international. Le livre imprimé nous réserve encore un avenir plein de surprises et certainement riche en spéculations.

**En tant qu'agence nationale et centre de compétence bilingue pour les questions relevant de l'éducation, de la formation et de l'enseignement de personnes ayant des besoins éducatifs particuliers et de personnes en situation de handicap, le CSPS est aussi investi d'une mission d'information. Notre objectif est d'assumer mieux encore ce rôle**

### **à l'avenir avec une stratégie d'Open Access. À quoi ressemble cette stratégie et qu'en espère-t-on ?**

On parle aujourd'hui partout d'*Open Access* (OA), et il va de soi que l'on devrait et que l'on doit avoir libre accès (gratuit) aux résultats de la recherche financée avec de l'argent public. L'OA ne veut pas dire qu'il n'y a pas de coûts de production, mais signifie que ces coûts ne peuvent être intégralement répercutés sur les lecteurs. Le CSPS vise à une stratégie d'*Open Access* active à deux niveaux.

Nos ouvrages spécialisés seront proposés à l'avenir sous deux formes différentes. En fonction des conditions financières d'un projet, il sera décidé avec l'auteur-e si la version numérique de son ouvrage sera mise à disposition gratuitement (justement OA) ou si la publication sera payante. Les deux variantes ont en commun que l'impression du livre (PoD) génère des coûts et qu'il y a des frais d'expédition. Dans le cas d'un produit numérique, proposé gratuitement, la relecture et le travail de mise en page devront être financés par d'autres moyens.

Les revues font l'objet d'une autre stratégie : un délai de 12 mois est instauré, pendant lequel les publications et articles seront payants. On pourra se les procurer soit dans le cadre d'un abonnement, soit sous forme d'exemplaire en tirés à part. Passé ce délai, tous les articles seront mis à disposition gratuitement dans nos archives. Nos articles auront dorénavant un numéro DOI (*Digital Object Identifier*), un numéro international qui permet d'avoir accès rapidement à un article, facilite les citations et simplifie l'enregistrement dans les banques de données scientifiques. Les stratégies d'*Open Access* ont pour objectif d'apporter une plus grande visibilité à nos connaissances dans le domaine de la pédagogie spécialisée et de renforcer le transfert de connaissances entre recherche et pratique.

### **Si le mot d'ordre est l'accessibilité, est-il réaliste de proposer des produits sans barrières ? Quels objectifs poursuit ici le CSPS ?**

Nous vivons déjà dans un monde numérisé, avec ses forces et ses faiblesses, qu'on le veuille ou non. Il nous

faut veiller, dans ce contexte, à ce que les services numériques ne deviennent pas un nouvel instrument d'exclusion. C'est en ce sens que l'accessibilité et l'*Universal Design* constituent des objectifs auxquels il nous faut travailler. La numérisation porte en elle le potentiel d'améliorer considérablement la participation sociale des personnes en situation de handicap ; les outils pédagogiques numériques mentionnés précédemment le montrent. Le CSPA s'est fixé comme objectif réaliste à court terme de faire paraître les revues et les livres sous une forme *pauvre* en obstacles et de travailler peu à peu à l'élaboration de produits sans obstacles.

**Avec les produits numériques, le CSPA élargit son offre, mais aussi les possibilités d'utilisation. Est-ce que les abonné-e-s doivent pour autant s'attendre à une augmentation des coûts ?**

Oui et non. Dans les deux dernières décennies, le prix des abonnements à notre *Zeitschrift* (76,90 CHF pour 9 numéros) et notre *Revue* (35,90 CHF pour 4 numéros) sont restés stables ; ils n'ont été que légèrement ajustés aux taux croissants ou décroissants de TVA. Nous avons désormais légèrement réajusté les prix dans le cadre de la numérisation, comme l'indique la liste suivante :

**Zeitschrift**

Abonnement numérique	CHF 69.90
Abonnement papier	CHF 79.90
Abonnement combiné	CHF 89.90

**Revue**

Abonnement numérique	CHF 34.90
Abonnement papier	CHF 39.90
Abonnement combiné	CHF 44.90

**Revue & Zeitschrift**

Abonnement numérique	CHF 99.90
Abonnement papier	CHF 109.90
Abonnement combiné	CHF 119.90

Il y aura, à compter de 2019, trois variantes d'abonnement : L'abonnement numérique, qui est le plus abordable, le classique abonnement papier et l'abonnement combiné. La *Zeitschrift* et la *Revue* pourront dorénavant être commandées sous forme de pack à un tarif avantageux.

Parmi nos client-e-s, nous comptons également depuis toujours les bibliothèques des hautes écoles et universités. Les collaborateurs et collaboratrices des instituts de formation et les étudiant-e-s qui ont pris leur abonnement à l'école ont libre accès à la *Zeitschrift* et/ou la *Revue* par le biais de leur abonnement universitaire. L'accès est réglementé via le protocole SWITCHai des hautes-écoles de Suisse. Les bibliothèques reçoivent de plus cinq exemplaires papier qui seront mis à disposition à la bibliothèque et déposés aux archives bibliothécaires.

**Zeitschrift**

Abonnement numérique + 5 exemplaires papier  
CHF 500.00

**Revue**

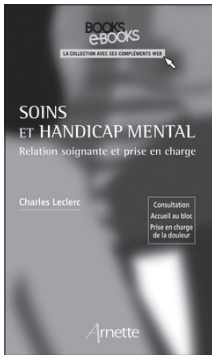
Abonnement numérique + 5 exemplaires papier  
CHF 250.00

**Revue & Zeitschrift**

Abonnement numérique + 5 exemplaires papier  
CHF 700.00

Une offre similaire est prévue pour les écoles du système obligatoire. EDUCA, l'agence spécialisée de la CDIP pour l'interface TIC et éducation, travaille en ce moment à un concept-cadre pour la création d'une fédération de services d'identité pour l'espace éducatif suisse (FIDES). FIDES prévoit un protocole semblable à SWITCHai. Dès que celui-ci sera mis en service, les enseignant-e-s pourront avoir accès aux revues avec l'abonnement de leur établissement.

## Livres



### Soins et handicap mental. Relation soignante et prise en charge.

Leclerc, C. (2018).  
Rueil-Malmaison : Arnette.

Pour un professionnel de santé, la première rencontre avec un patient handicapé mental est toujours une découverte, voire une énigme. Comment l'aborder ? Comment se comporter ? Que lui dire ? Loin de son cadre habituel, effrayé par l'environnement inconnu et parfois inquiétant de l'hôpital, c'est souvent dans un état de grande anxiété que le patient se présente. Aussi la prise en charge anesthésique au bloc opératoire est-elle souvent complexe. De plus, les profils sont divers, chaque situation est particulière et implique une prise en charge spécifique. Avec une personne polyhandicapée, les difficultés seront essentiellement d'ordre technique. Face à une déficience intellectuelle isolée, l'équipe soignante sera confrontée à des difficultés de communication, de compréhension, à l'absence de contrôle émotionnel et à des réactions éventuelles d'opposition qui vont gêner les soins. C'est donc un véritable défi humain, éthique, technique et organisationnel qui est à relever ici.

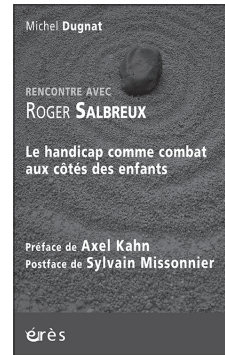


### Scolariser des élèves avec troubles du spectre de l'autisme (TSA)

Garnier, P. (Ed.) (2018).  
Suresnes : Canopé et INSHEA.

Depuis 2013, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (France) prévoit que l'école inclut tous les élèves, notamment ceux avec troubles du spectre de l'autisme (TSA). Sous cette appellation, les élèves avec TSA présentent une grande diversité de profils : certains rencontrent des difficultés pour communiquer, d'autres présentent des particularités sensorielles. Les professionnels de l'enseignement doivent alors pouvoir en tenir compte afin d'adapter les apprentissages et rendre les savoirs accessibles. S'appuyant sur de récents résultats de recherche, cet ouvrage de référence restitue des connaissances incontournables sur les TSA ainsi que des pistes d'action, afin de scolariser ces élèves à besoins éducatifs particuliers dans les meilleures conditions.

Les présentations sont basées sur celles des éditeurs.



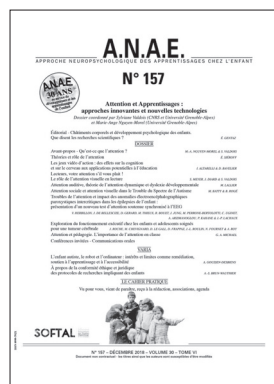
### Rencontre avec Roger Salbreux. Le handicap comme combat aux côtés des enfants.

Salbreux, R. et Dugnat, M. (2018).  
Toulouse : Érès.

Qu'est-ce qui a poussé Roger Salbreux sa vie durant à mener sur tous les fronts un combat en faveur des enfants en situation de handicap ou en risque de le devenir ? À travers un entretien, mené par Michel Dugnat, et la reprise de quelques articles marquants, Roger Salbreux, pédopsychiatre, clinicien, enseignant et chercheur, retrace son parcours professionnel de presque soixante-dix ans au service des personnes en situation de handicap et de leurs proches, qui ont été longtemps malmenés par la médecine et la société, même si on note aujourd'hui d'indéniables, mais encore insuffisantes, améliorations. Dans les années 1950, tout ou presque était à faire, à commencer par le diagnostic précoce. Mais que vaut un diagnostic s'il ne peut déboucher sur une prise en charge ? [...] Il n'a cessé, depuis, de militer dans un grand nombre d'organismes et d'associations qui se sont donné pour tâche le progrès des connaissances sur le handicap ou l'amélioration du sort des enfants en situation de handicap.

## Ressources

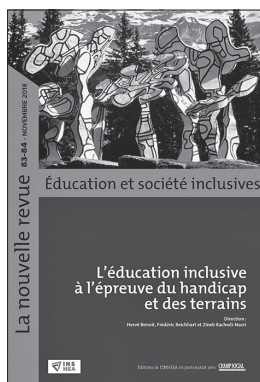
### Revue: ANAE. Attention et Apprentissages: Approches innovantes et nouvelles technologies (2018, 157)



Ce numéro de la revue ANAE réunit les contributions de huit des intervenants aux journées du congrès 2018 de la Softal ainsi que les résumés de l'ensemble des communications orales présentées. Les processus attentionnels ont un impact certain sur les apprentissages. L'objectif est de montrer que des troubles de l'attention sont au cœur de nombreuses pathologies neurodéveloppementales. Les différentes facettes de l'attention qui sont déficitaires dans ces pathologies sont de mieux en mieux cernées, permettant des évaluations de plus en plus précises et des prises en charge de plus en plus ciblées. La question du contrôle et de l'entraînement de l'attention est également centrale dans le domaine éducatif.

[www.anae-revue.com](http://www.anae-revue.com)

### Revue: La nouvelle revue. Éducation et société inclusives. L'éducation inclusive à l'épreuve du handicap et des terrains (2018, 83-84)



Confronter l'idéal de l'inclusion scolaire universelle au traitement social du handicap et au fonctionnement concret des différents types de dispositifs de scolarisation des jeunes handicapés développés en France, voilà l'ambition de ce dossier. L'une des hypothèses est que la compréhension en profondeur des freins et des résistances à ce changement, largement documentés par la littérature nationale et internationale, niche dans l'étude des systèmes locaux d'exercice de micro-pouvoirs, en concordance ou en discordance avec les enjeux sociétaux de l'inclusion.

[www.inshea.fr/fr/content/la-nouvelle-revue](http://www.inshea.fr/fr/content/la-nouvelle-revue)

### Revue: Empan. Les adultes en situation de handicap (2018, 112)

Le secteur de l'accompagnement des personnes adultes handicapées est affecté par de multiples changements. Plusieurs rapports et textes législatifs tendent à redéfinir les contours et modalités de son fonctionnement. La logique de parcours, la diversification des

modes d'accueil, l'habitat inclusif, le soutien aux aidants induisent de nouvelles formes d'organisation et de pratiques. Mais les professionnels, en relation directe avec les personnes accueillies, repèrent d'autres questions: celles du handicap psychique, du passage à l'âge adulte, du polyhandicap. Au-delà de la gestion, la rencontre confronte à des valeurs éthiques. Une personne handicapée, quels que soient les handicaps et les privations qu'elle supporte, reste un sujet et il importe de prendre en compte sa dimension existentielle. Comment les accompagnants peuvent-ils favoriser cette humanité? Comment le respect des droits de chacun se décline-t-il à propos de la vie sociale, de la citoyenneté, de l'intimité, de la sexualité, de l'accompagnement de fin de vie? Ce sont à ces questions, notamment, que ce numéro tente de répondre.

[www.cairn.info/revue-empan.htm](http://www.cairn.info/revue-empan.htm)

### Revue: Pages romandes. RRASA: Réseau Romand ASA (2018, 4)

Pour commémorer ses 60 ans d'existence (fêtés en 2019), Pages romandes dédie le numéro de ce dossier à la présentation du Réseau Romand ASA (RRASA), organisation mandataire à laquelle elle appartient. Avant de rappeler ce qu'est Pages romandes, les cartes de visite d'autres organisations membres sont également présentées, telles que: ASA-Handicap mental; Actifs; ASA-Valais; Agis; Cap Loisirs; autrement-aujourd'hui; Anyatas; et Caritas-Handicap.

[www.pagesromandes.ch](http://www.pagesromandes.ch)

### **Académie suisse des sciences médicales (ASSM) – Nouvelles directives médico-éthiques: La capacité de discernement dans la pratique médicale**

La capacité de discernement est un préalable essentiel à la validité du consentement d'une patiente ou d'un patient à un traitement médical. Le fait de déclarer qu'une personne est capable ou incapable de discernement a des répercussions profondes. Toutefois, les professionnels de la santé se heurtent souvent à de grandes incertitudes lors de l'évaluation de cette capacité. Avec ses nouvelles directives médico-éthiques, l'ASSM propose un soutien qui leur est destiné.

[www.samw.ch/fr/Publications/Directives.html](http://www.samw.ch/fr/Publications/Directives.html)

### **Journée d'étude – Autisme et outils numériques: de la recherche aux applications**

Restitution de certaines interventions (filmées et/ou téléchargeables au format PDF) de la journée d'étude du 16 mai 2018 de l'Observatoire des ressources numériques adaptées (Orna) « Autisme et outils numériques: de la recherche aux applications », organisée par l'INSHEA.

<http://inshea.fr/fr/content/retour-sur-journee-d-etude-de-l-observatoire-des-ressources-numeriques-adaptées-orna> «

### **Hizi – Gagnant-e-s de l'édition 2018 du concours FAB life, imaginer et créer pour s'entraider**

Face à une lacune du marché, à du matériel spécialisé souvent trop onéreux ou à des aides financières peu connues, chaque jour, des familles, des établissements scolaires ou spécialisés et des professionnels innovent, aménagent, bricolent pour favoriser l'autono-

mie et l'épanouissement des personnes à besoins particuliers. Depuis 21 ans, le concours Fab Life promeut ces innovations et récompense jusqu'à quatre projets par an. Pour l'édition 2018, quatre prix ont été attribués: le déambulateur avec assistance électrique; l'album multi-sensoriel; l'Hover Fauteuil; et le Let's dress.

<https://hizy.org/fr/fablif/le-concours-fablif>

### **Site internet – ProcheConnect**

ProcheConnect est un site internet de Pro Infirmitas développé à l'intention des proches aidants dont l'objectif est de mieux les informer sur tout ce qui peut les soutenir dans leur tâche, en réduisant l'effort de recherche.

[www.procheconnect.ch](http://www.procheconnect.ch)

### **Site internet – Tous à l'école**

Le site Tous à l'école constitue un projet qui vise à informer pour mieux scolariser les élèves malades. Son objectif est de fournir à tous les acteurs un ensemble de ressources informatives, pratiques et vérifiées. Le site est organisé autour d'un ensemble de fiches qui se répartissent en quatre grandes thématiques: 1) rendre l'école accessible; 2) s'informer sur les maladies et leurs conséquences; 3) connaître le point de vue des personnes concernées; 4) et travailler ensemble.

[www.tousalecole.fr](http://www.tousalecole.fr)

### **Site internet – Livres Accès, le portail des livres pour tous!**

La littérature jeunesse est pour les jeunes enfants un moyen structurant qui leur permet de comprendre et de donner du sens au monde dans lequel ils vivent.

Le site Livres-Accès référence des livres accessibles, adaptés dans leur fond et dans leur forme pour que tous les enfants, quelles que

soient leurs difficultés, puissent avoir accès au plaisir partagé d'une histoire ou d'un conte.

<https://livres-acces.fr/>

### **Du temps ensemble**

Que ce soit en jouant, en bricolant ou encore en cuisinant, le temps que l'on partage avec une ou des tierces personnes est un moment privilégié. Voici une sélection de ressources pour que ce temps privilégié soit tout aussi accessible aux enfants en situation de handicap:

- AccessiJeux Suisse: Pour des jeux de société accessibles malgré un handicap visuel (<https://accessijeux.ch/>)
- Bauer, R., & Richez, A. (2018). *La cuisine pour tous!* France: Association Les Zigs en collaboration avec Signes de sens (<http://cuisinepourtous.fr/>)
- French, D. (2015). *The cookbook for children with special needs*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Hizi: Livre blanc Jouets et handicap ([https://concours.hizy.org/livre-blanc-jeux/?utm\\_source=Newsletter&utm\\_medium=Email&utm\\_campaign=Hizy%20NL%2017122018](https://concours.hizy.org/livre-blanc-jeux/?utm_source=Newsletter&utm_medium=Email&utm_campaign=Hizy%20NL%2017122018))
- L'Atelier des Aidants: Idées d'activités (<https://atelierdesaidants.fr/activites-realiser-enfant-situation-handicap>)
- Wagner, A., & Thirion, L. (2014). *Accueillir et intégrer des enfants handicapés: 26 jeux collectifs, ludiques et éducatifs*. Récupéré de [www.reaap90.fr/userfiles/files/Carnet%20de%20jeux\\_Accueillir%20et%20intégrer%20des%20enfants%20handicapés.pdf](http://www.reaap90.fr/userfiles/files/Carnet%20de%20jeux_Accueillir%20et%20intégrer%20des%20enfants%20handicapés.pdf)



## Formation continue

De nombreuses offres de formations continues sur notre site !

[www.csps.ch/offres-de-cours](http://www.csps.ch/offres-de-cours)

### Avril 2019

#### Les dyspraxies et Troubles d'Acquisition des Coordinations

4, 5 et 17 avril 2019

3 jours

Genève

[www.hesge.ch/hets/formation-continue/formation-courte/psychomotricite/les-dyspraxies-et-troubles-acquisition-des](http://www.hesge.ch/hets/formation-continue/formation-courte/psychomotricite/les-dyspraxies-et-troubles-acquisition-des)

#### Les compétences sociales des enfants avec autisme dans le contexte de l'inclusion scolaire

17 avril 2019

1 jour

Lausanne

[www.eesp.ch/ufc](http://www.eesp.ch/ufc)

Instituts de formation : annoncez gratuitement vos formations continues sur notre site :

[www.csps.ch/annoncer-une-formation-continue](http://www.csps.ch/annoncer-une-formation-continue)

### Mai 2019

#### Le langage Facile à Lire et à Comprendre (FALC) appliqué à votre pratique professionnelle

6, 7 et 21 mai 2019

3 jours

Fribourg

[www3.unifr.ch/formcont/fri/formations/detail.html?cid=1870](http://www3.unifr.ch/formcont/fri/formations/detail.html?cid=1870)

#### Prendre en compte les besoins spirituels des usagers de nos institutions

9 et 10 mai 2019

2 jours

Sierre

[www.hevs.ch/fc-hets](http://www.hevs.ch/fc-hets)

#### Comprendre et aider les jeunes dyspraxiques, anxieux et dépressifs. Intervention en neuro-éducation

22 mai 2019

1 jour

Fribourg

<https://www3.unifr.ch/formcont/fri/>

### Juin 2019

#### Inclure en classe ordinaire des élèves ayant des besoins particuliers

6 et 7 juin 2019

2 jours

Lausanne

<http://candidat.hepl.ch/fc> →

Inscription cours attesté → cours no 18-PE090

#### Comment organiser des activités de loisirs pour les personnes avec autisme ?

8 juin 2019

1 jour

Lausanne

[www.autisme.ch/formations](http://www.autisme.ch/formations)

### Septembre 2019

#### Qu'est-ce qui aide l'enfant avec TSA à réussir en milieu scolaire ordinaire ? Réflexions et outils

13 et 14 septembre 2019

1 jour 1/2

Genève

[www.autisme.ch/formations](http://www.autisme.ch/formations)

#### ABA – l'approche pyramidale de l'éducation

26 au 28 septembre 2019

3 jours

Lausanne

[www.autisme.ch/formations](http://www.autisme.ch/formations)

### Octobre 2019

#### Un accompagnement éducatif spécifique pour enfants, adolescents et adultes autistes : des concepts théoriques à la pratique

7 au 11 octobre 2019

5 jours

Genève

[www.autisme.ch/formations](http://www.autisme.ch/formations)

#### Comment créer et utiliser les scénarios sociaux et les aides visuelles dans les situations sociales

26 octobre 2019

1 jour

Lausanne

[www.autisme.ch/formations](http://www.autisme.ch/formations)



## Agenda

### Mars 2019

22 et 23 mars 2019

Paris, France

**INSHEA – Colloque international « Polyhandicap et processus d'apprentissage »**

[www.colloquepolyscol.inshea.fr](http://www.colloquepolyscol.inshea.fr)

### Avril 2019

3 avril 2019

Bienne

**Integras – Colloque de pédagogie spécialisée : « L'école vivante – ensemble vers l'inclusion. Standards, réflexions et exemples nationaux »**

La scolarisation en classes ordinaires d'écolières et d'écoliers qui ont un besoin d'encadrement particulier et qui apprennent autrement interpelle le corps enseignant. Il est désormais impératif de trouver de nouvelles formes d'enseignement et d'y inclure les connaissances et compétences les plus variées en matière de pédagogie spécialisée. À quoi devrait ressembler une école qui relèverait ces défis ? Comme aucun standard ou critère de qualité n'a été établi jusqu'à présent au niveau national pour donner une ligne directrice à l'enseignement inclusif, Integras propose de combler cette lacune. Au cours des deux dernières années, la commission nationale de pédagogie spécialisée d'Integras, en collaboration avec un comité consultatif, a ainsi élaboré des standards nationaux relatifs à l'école inclusive, ainsi que des recommandations visant à assurer la qualité. Lors de ce colloque, nous vous invitons à faire ensemble un état des lieux.

[www.integras.ch/fr/education-sociale-et-la-pedagogie-specialisee/colloques/pedagogie-specialisee](http://www.integras.ch/fr/education-sociale-et-la-pedagogie-specialisee/colloques/pedagogie-specialisee)

24 et 25 avril 2019

Lausanne

**HEP Vaud – 5<sup>e</sup> Colloque international sur les inégalités scolaires (IIS) « Construire un avenir pour chaque élève »**

Pour sa 5<sup>e</sup> édition, le colloque IIS ouvre délibérément le champ de l'inclusion scolaire aux politiques éducatives socialement responsables en traitant de ces questions par le décloisonnement des champs de recherche et des champs professionnels.

Comme pour les précédentes éditions, le colloque sera l'occasion d'ouvrir ces questions vives non seulement aux chercheurs et experts, mais également aux partenaires de terrain, aux enseignants et aux étudiants intéressés par leur développement.

[www.hepl.ch/cms/accueil/actualites-et-agenda/actu-hepl/colloque-in%C3%A9galit%C3%A9-scolaire.html](http://www.hepl.ch/cms/accueil/actualites-et-agenda/actu-hepl/colloque-in%C3%A9galit%C3%A9-scolaire.html)

### Mai 2019

23 au 25 mai 2019

Paris, France

**31<sup>e</sup> Conférence de l'European Academy of Childhood Disability**

<http://eacd2019.org>

### Juin 2019

6 et 7 juin 2019

Morat

**Integras – Colloque de Morat**  
[www.integras.ch/fr/education-sociale-et-la-pedagogie-specialisee/colloques/colloque-de-morat](http://www.integras.ch/fr/education-sociale-et-la-pedagogie-specialisee/colloques/colloque-de-morat)

### Août 2019

27 au 29 août 2019

Thoune

**Insos – Congrès annuel**

Consultez la liste des congrès, colloques, symposiums et autres manifestations sur :  
[www.csp.ch/manifestations](http://www.csp.ch/manifestations)

Annoncez des congrès, colloques, symposiums et autres manifestations :  
[csp@csps.ch](mailto:csp@csps.ch)

### Nouveau support et nouveaux tarifs de la Revue suisse de pédagogie spécialisée

Dès le 1<sup>er</sup> janvier 2019, la Revue est disponible en version numérique. Il est possible de choisir un abonnement soit pour la version papier (CHF 39.90), soit pour la version numérique (CHF 34.90), soit pour les deux versions (CHF 44.90).

Vous trouverez plus d'informations prochainement sur notre site Internet : [www.csp.ch/revue](http://www.csp.ch/revue)

Evelyne Thommen

## Neurodiversité et autisme : différence n'est pas déficience

Permalink : [www.szh-csps.ch/r2019-03-08](http://www.szh-csps.ch/r2019-03-08)



*Evelyne Thommen,  
Ph. D.*

*Haute école de  
travail social et  
de la santé, EESP  
(HES-SO),  
Lausanne  
evelyne.thommen  
@eesp.ch*

Je connais quelques personnes du spectre de l'autisme qui m'étonnent et m'interpellent par leur présence singulière. Leur place dans la société est souvent discutée, leur inclusion contestée. Pour traiter cette question, je souhaite relever quelques éléments qui sont parfois contre-intuitifs.

L'empathie est un aspect qui m'interpelle. Mes recherches comme d'autres montrent que l'empathie est un processus complexe qui comprend le fait de ressentir la détresse d'autrui et celui de lui manifester de la compassion. Je pense que les difficultés d'interactions sociales dans l'autisme entraînent des manifestations insolites d'empathie, mais pas une absence d'empathie. J'ai été très malade en 2018 et plusieurs adultes avec autisme l'ont su, dont un particulièrement qui m'avait parlé quelques années auparavant du retentissement émotionnel qu'il ressentait lors du malheur d'autrui, bien qu'incapable de le manifester de manière « non-autiste ». Il ne m'a pas écrit pour me soutenir, mais j'imaginai qu'il devait penser à moi. Lorsque nous avons correspondu pour des raisons professionnelles voici ce qu'il m'a écrit : « J'ai honte de ne vous écrire qu'à présent. J'ai pensé à vous tous les jours, à votre santé ». Cela m'a beaucoup émue, car je suis sûre que c'est vrai. Un autre exemple d'empathie me vient en tête. Face aux enfants d'une école spécialisée, nous avons fait semblant de nous faire mal en déplaçant une table, tous les enfants avec autisme ont réagi. Ils ont ma-

nifesté leur empathie à leur manière, l'un d'entre eux répétant plusieurs fois « t'as mal » sans toutefois nous offrir de l'aide.

Un autre aspect m'interpelle, les médias, les cliniciens affirment régulièrement que la prévalence de l'autisme est de plus de 1 % (même 1 sur 68). Je demande, où sont-ils ? Nos enquêtes dans le cadre de l'observatoire du TSA, ont permis de repérer les enfants avec autisme des cantons romands qui reçoivent des soutiens de l'enseignement spécialisé. Ce ne sont que 0,42 % qui nous ont été signalés. Toutes les personnes non repérées présentent-elles réellement de l'autisme ? Et les autres qui présentent de l'autisme doivent-elles être suivies médicalement ? Dans ce contexte, les femmes avec autisme passent particulièrement inaperçues. Et pourtant, elles résolvent de nombreux problèmes dans les entreprises où elles travaillent grâce à leur mémoire, à leur logique ou à leur créativité, et ce, avec extrêmement peu de reconnaissances de leurs employeurs... Elles perçoivent les salaires les plus bas et disposent de titres beaucoup plus élevés que leur statut professionnel. Leur gentille modestie leur vaut souvent le mépris des médiocres. L'inclusion sociale de ces personnes avec autisme doit-elle passer par une intervention pédagogique visant à les changer, à les normaliser, pour les rendre compatibles à la société des « non-autistes » ? Cette société ne pourrait-elle pas s'ouvrir à la neurodiversité ?

## Connaissez-vous des couples qui vivent avec un déficit visuel ?



FOTO : UNITAS TENERO/SZB

### Une invitation à participer à l'étude sur les couples SELODY

De nombreuses personnes handicapées de la vue ou sourdaveugles témoignent de l'importance de leurs proches. Leur compagnon ou leur compagne en particulier subit aussi de nombreuses conséquences du handicap au quotidien.

### Voici un exemple

Dans la relation de Nina et de Marco, le handicap visuel de Marco joue toujours un rôle important. Au début, tout allait très bien, croyait Marco... jusqu'à ce qu'il réalise que Nina, voyante, était totalement épuisée après les vacances en famille. Elle ne parvenait pas à se reposer durant les congés. Outre les enfants dont il fallait s'occuper, son mari avait besoin d'un soutien important. Loin de son environnement habituel, Marco perdait une grande partie de son indépendance. Nina et Marco souhaitent que l'on ose parler d'histoires comme la leur.

### L'étude SELODY

Nous ne savons pratiquement rien à ce jour de l'influence et du défi réels qu'un handicap sensoriel impose à la relation de couple. Sur la suggestion de l'Union Centrale Suisse pour le Bien des Aveugles UCBA, l'Université de Zurich et la Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale à Lausanne réaliseront donc une étude sur l'influence d'un handicap visuel ou d'une surdité sur la relation de couple. Cette étude se nomme SELODY et sera réalisée en allemand, en français et en italien. SELODY met le couple au centre de l'attention, en tant que domaine important de la vie, également affecté par un handicap visuel ou une surdité.

### Connaissez-vous des couples concernés ?

Transmettez s.v.p. cette invitation aux personnes adultes concernées par un handicap visuel ou une surdité que vous connaissez. Elles pourront s'annoncer jusqu'à fin septembre 2019. Pour toutes informations supplémentaires consultez [www.selody.ch](http://www.selody.ch).

**SH** Stiftung Schweizer Zentrum  
für Heil- und Sonderpädagogik

**CS** Fondation Centre suisse  
de pédagogie spécialisée

## 11<sup>e</sup> Congrès suisse de pédagogie spécialisée

Profitez d'un rabais de 20 % en vous inscrivant entre  
le 1<sup>er</sup> mars et le 31 mai 2019!

### Transformation numérique : aubaine ou écueil pour la pédagogie spécialisée ?

**Date:** Mardi 27 et mercredi 28 août 2019

**Lieu:** vonRoll-Areal, Berne

Les nouvelles technologies telles qu'Internet, les médias sociaux, les technologies d'assistance et les robots changent profondément notre mode de vie et nos interactions. Quels impacts ces changements ont-ils sur la pédagogie spécialisée et surtout, qu'impliquent-ils pour les personnes ayant des besoins particuliers ou en situation de handicap ? Le 11<sup>e</sup> Congrès suisse de pédagogie spécialisée se penchera sur les opportunités, mais aussi les risques, que la transformation numérique entraîne au niveau des apprentissages, du monde du travail ainsi que de la vie quotidienne.

Les expert-e-s suivant-e-s donneront une conférence :

- **Toni Ritz**, directeur de l'agence spécialisée pour « les TIC et l'éducation » de la Confédération et des cantons, educa.ch
- **Jennifer Carmichael**, Ingénieure pédagogique, INSHEA, Paris
- **Prof. Dr. Peter Zentel**, Prof. für Pädagogik/Didaktik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Päd. Hochschule Heidelberg
- **Microsoft Schweiz**, intelligence artificielle, universal design et learning tools

CSPS/SZH, Maison des cantons, Speichergasse 6, CP, CH-3001 Berne  
Tél. : +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61

[www.csp.ch](http://www.csp.ch)